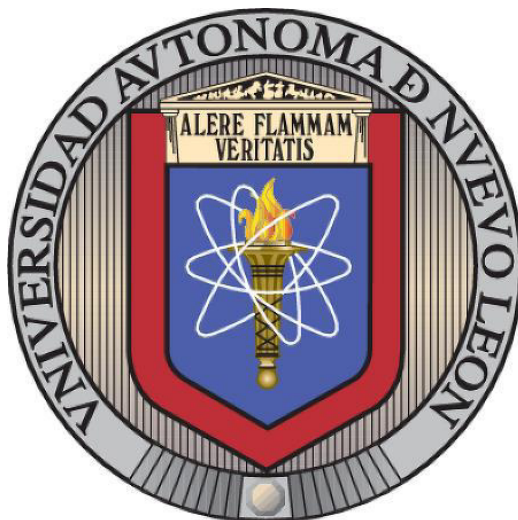


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**“LA ORIENTACIÓN FUTURA DE ESTUDIANTES DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR EN FUNCIÓN DE LAS METAS DE VIDA Y SU
RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA, LA MOTIVACIÓN Y LA
INFLUENCIA SOCIAL”**

PRESENTA

KARLA MAGDALENA DELGADILLO SALAZAR

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

JUNIO, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



TESIS

**“LA ORIENTACIÓN FUTURA DE ESTUDIANTES DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR EN FUNCIÓN DE LAS METAS DE VIDA Y SU
RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA, LA MOTIVACIÓN Y LA
INFLUENCIA SOCIAL”**

PRESENTA

KARLA MAGDALENA DELGADILLO SALAZAR

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

**CODIRECTOR DE TESIS
DR. JAVIER ALVAREZ BERMUDEZ**

**CODIRECTOR DE TESIS
DR. MANUEL GUADALUPE MUÑOZ GARCIA**

MONTERREY, NUEVO LEÓN,

JUNIO 2016

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada “**LA ORIENTACION FUTURA DE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN FUNCION DE LAS METAS DE VIDA Y SU RELACION CON LA AUTOEFICACIA, LA MOTIVACION Y LA INFLUENCIA SOCIAL**” presentada por **KARLA MAGDALENA DELGADILLO SALAZAR** ha sido aprobada por el comité de tesis.

DR. JAVIER ALVAREZ BERMUDEZ

Co-Director de tesis

DR. MANUEL GUADALUPE MUÑOZ GARCIA

Co-Director de tesis

DR. JESUS ENRIQUE ESQUIVEL CRUZ

Revisor de tesis

DRA. MARIA EDUVIGES NIÑO

Revisor de tesis

DR. JOSE ENRIQUE SAUCEDO TOVAR

Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Junio de 2016

DEDICATORIA

A Jesús Alonso, a mi hermana Alejandra, mis abuelos Isidoro y Cande, Aurelio y Elena, a mi Mamá honrando todo su amor y a mi Papá por siempre exigirme más de lo que creía que podía dar.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García, co-director de mi tesis por haber creído en mí desde el inicio y brindarme su apoyo incondicional, así mismo expreso mi más enorme agradecimiento al Dr. Javier Álvarez Bermúdez, gran maestro, asesor y co-director de tesis por haberme guiado y con su ejemplo de trabajo constante impulsarme a desarrollar competencias no solo para la investigación sino también para la vida.

También quiero agradecer especialmente a todos mis profesores y revisores quienes me exigieron y motivaron con sus valiosas aportaciones para mejorar mi trabajo durante todo el programa doctoral.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo económico que me brindó al otórgame la beca para la realización de mis estudios. También debo agradecer el apoyo recibido por la Secretaría Académica dirigida por el Dr. Ubaldo Méndez y actualmente a cargo del Dr. Juan Manuel Alcocer González.

A los ex directores de nuestra Facultad de Psicología Mtro. Arnoldo Téllez López, por su motivación y al Dr. Armando Peña por siempre estar al pendiente.

A los directores de Prepa Técnica Médica y Preparatoria No. 23, Dr. Aureliano Valdes Flores y Mtro. Roberto Martínez Chitoy, por su valiosa colaboración en nuestra investigación así como a mis compañeras de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior por su comprensión y apoyo, en especial a Kenia Anakaren Cerda Almazan.

Gracias a mis amigos y compañeros de generación por motivarme a seguir adelante a pesar de todo, Fernando Gómez, Ruth Castro, Félix Morales, Karla Urriola, Manuel Castillo, y Barbará Pérez.

RESUMEN

En este trabajo se muestra como los estudiantes de preparatoria se creen capaces de lograr sus metas de vida siendo motivados de manera intrínseca, además de contar con la influencia de su contexto social.

Con el objetivo de conocer la orientación futura de los estudiantes de nivel medio, se aplicó un instrumento para medir las metas y la autoeficacia percibida para cumplirlas por medio de una escala Likert. De la misma forma, se evaluó la motivación intrínseca y la influencia de padres, hermanos, maestros y amigos.

Es un estudio transversal de tipo correlacional donde esperamos encontrar que las metas de vida sean enfocadas al crecimiento personal, relacionarse con otros y mantener su salud y al mismo tiempo se sientan capaces de lograrlas al estar motivados de forma autodeterminada aún con la influencia de su contexto social.

Palabras clave: estudiantes, metas, motivación, autoeficacia y contexto social.

ABSTRACT

This study shows how high school students believe they can achieve their life goals being intrinsically motivated, in addition to the influence of their social context.

In order to know the future orientation of students, their goals and self-efficacy perceived to fulfill this was applied, this instrument uses the Likert scale. Likewise, intrinsic motivation and influence of parents, siblings, teachers and friends was evaluated.

It is a cross-sectional study correlational where we hope to find that life goals are focused on personal growth, interaction with others and the maintenance of their health as well as feeling able to achieve motivation in a self-determined way, even with the influence of their social context.

Keywords: students, goals, motivation, self-efficacy and social context.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	V
RESUMEN.....	VI
CAPITULO I	13
INTRODUCCION	13
1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.4 OBJETIVO GENERAL	21
<i>Objetivos específicos.</i>	21
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
1.6 LIMITACIONES Y DELIMITACIONES	22
CAPITULO II.....	23
MARCO TEORICO	23
2.1 ESTADO DEL ARTE.....	29
2.2 TEORÍAS.....	34
<i>La Teoría de la Autodeterminación.</i>	34
<i>La teoría de la Integración Orgánica: El continuum de la motivación.</i>	37
<i>La Teoría del contenido de metas.</i>	42
2.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES	44
<i>Variable dependiente: Orientación futura en función de las metas de vida.</i>	44
<i>Metas</i>	45
2.3.2 VARIABLES INDEPENDIENTES	48
<i>Autoeficacia</i>	48
<i>Motivación</i>	52
<i>Influencia social</i>	54
CAPITULO III.....	61
METODO.....	61
3.1 FASE EXPLORATORIA	61
3.1.1 <i>Objetivo.</i>	61
3.1.2 <i>Participantes.</i>	62

3.1.3 Variables.....	62
3.1.4 Instrumento.....	63
3.1.5 Procedimiento.....	64
3.1.6 Análisis de datos.....	65
3.1.7 Resultados.....	65
3.2 FASE PILOTO.....	67
3.2.1 Objetivo.....	67
3.2.2 Participantes.....	68
3.2.3 Variables.....	68
3.2.4 Instrumentos.....	69
3.2.5 Procedimiento.....	71
3.2.6 Análisis de datos.....	71
3.2.7 Resultados.....	71
3.3 ESTUDIO FINAL.....	74
3.3.2 Instrumentos.....	74
3.3.3 PROCEDIMIENTO.....	78
3.3.3.1 Diseño utilizado.....	78
3.3.3.2 Recolección de Datos.....	78
3.3.4 ANÁLISIS DE DATOS.....	79
CAPITULO IV.....	80
RESULTADOS.....	80
4.1 VARIABLE DEPENDIENTE: METAS DE VIDA.....	80
<i>Resultados del análisis factorial de la variable metas.....</i>	<i>82</i>
4.2 VARIABLE INDEPENDIENTE: AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN EL LOGRO DE METAS.....	88
<i>Resultado del análisis factorial de la variable independiente: Autoeficacia.....</i>	<i>90</i>
4.3 VARIABLE INDEPENDIENTE: MOTIVACIÓN.....	96
<i>Resultados del análisis factorial de la variable motivación.....</i>	<i>97</i>
4.4 VARIABLE INDEPENDIENTE: INFLUENCIA SOCIAL.....	102
<i>Resultados del análisis factorial de la variable influencia social.....</i>	<i>103</i>
4.5 ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	109
<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: Contribución a la comunidad.....</i>	<i>109</i>
<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: reconocimiento social.....</i>	<i>114</i>
<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: crecimiento personal.....</i>	<i>119</i>
<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: apariencia atractiva.....</i>	<i>125</i>
<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: Afiliación.....</i>	<i>130</i>

<i>Análisis de regresión para la variable dependiente: Éxito financiero.....</i>	<i>135</i>
4.6 ANÁLISIS DE REGRESIÓN: VARIABLE DEPENDIENTE AUTOEFICACIA	140
<i>Análisis de regresión de autoeficacia para ser popular.....</i>	<i>140</i>
ANÁLISIS DE REGRESIÓN AUTOEFICACIA PARA RELACIONARSE.....	142
<i>Análisis de regresión de autoeficacia para apoyar a la comunidad.....</i>	<i>144</i>
<i>Análisis de regresión autoeficacia para estar saludable</i>	<i>147</i>
<i>Análisis de regresión de autoeficacia para el autoconocimiento.....</i>	<i>149</i>
CAPITULO V	153
<i>DISCUSION Y CONCLUSIONES.....</i>	<i>153</i>
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	163
ANEXOS.....	186
ANEXO 1	187
ANEXO 2	188
ANEXO 3	198
ANEXO 4	199
ANEXO 5	207
ANEXO 6	216
ANEXO 7	229
ANEXO 8	230

Índice de Tabas y Figuras

Tablas

TABLA 1.....	64
TABLA 2.....	65
TABLA 3.....	66
TABLA 4.....	70
TABLA 5.....	73
TABLA 6.....	77
TABLA 7.....	80
TABLA 8.....	82
TABLA 9.....	83

TABLA 10.....	84
TABLA 11.....	87
TABLA 12.....	89
TABLA 13.....	90
TABLA 14.....	91
TABLA 15.....	92
TABLA 16.....	95
TABLA 17.....	96
TABLA 18.....	97
TABLA 19.....	98
TABLA 20.....	99
TABLA 21.....	101
TABLA 22.....	103
TABLA 23.....	103
TABLA 24.....	104
TABLA 25.....	105
TABLA 26.....	107
TABLA 27.....	111
TABLA 28.....	112
TABLA 29.....	116
TABLA 30.....	117
TABLA 31.....	122
TABLA 32.....	123
TABLA 33.....	127
TABLA 34.....	128
TABLA 35.....	132
TABLA 36.....	133
TABLA 37.....	137
TABLA 38.....	138
TABLA 39.....	140
TABLA 40.....	141
TABLA 41.....	141
TABLA 42.....	142
TABLA 43.....	143
TABLA 44.....	144
TABLA 45.....	145

TABLA 46.....	146
TABLA 47.....	147
TABLA 48.....	148
TABLA 49.....	148
TABLA 50.....	149
TABLA 51.....	150
TABLA 52.....	151
TABLA 53.....	152

Figuras

<i>FIGURA 1. CONTINUO DE AUTODETERMINACIÓN MOSTRANDO LOS TIPOS DE MOTIVACIÓN CON SUS ESTILOS DE REGULACIÓN, EL LOCUS DE CAUSALIDAD Y LOS PROCESOS CORRESPONDIENTES (DECI Y RYAN, 2000; RYAN Y DECI, 2000A).</i>	38
<i>FIGURA 2. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS PARA: ¿QUIÉN TE INFLUYE PARA LOGRAR ESTA META EN LA VIDA?.</i> 67	
<i>FIGURA 3. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS PARA: ¿QUÉ TAN IMPORTANTE ES PARA TI ESTA META?</i>	81
<i>FIGURA 4. VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: CONTRIBUCIÓN A LA COMUNIDAD.</i>	109
<i>FIGURA 5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: CONTRIBUCIÓN A LA COMUNIDAD</i>	110
<i>FIGURA 6. VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE DEPENDIENTE: CONTRIBUCIÓN A LA COMUNIDAD.</i>	113
<i>FIGURA 7. VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: RECONOCIMIENTO SOCIAL</i>	114
<i>FIGURA 8. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: RECONOCIMIENTO SOCIAL</i>	115
<i>FIGURA 9. VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE DEPENDIENTE: RECONOCIMIENTO SOCIAL</i>	119
<i>FIGURA 10. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: CRECIMIENTO PERSONAL</i>	120
<i>FIGURA 11. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: CRECIMIENTO PERSONAL</i>	121
<i>FIGURA 12. VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE DEPENDIENTE: CRECIMIENTO PERSONAL</i>	124
<i>FIGURA 13. VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: APARIENCIA ATRACTIVA.....</i>	125
<i>FIGURA 14. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: APARIENCIA ATRACTIVA.....</i>	126
<i>FIGURA 15. VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE</i>	

DEPENDIENTE: APARIENCIA ATRACTIVA.....	129
<i>FIGURA 16.</i> VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: AFILIACIÓN	130
<i>FIGURA 17.</i> ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE:	
AFILIACIÓN.....	131
<i>FIGURA 18.</i> VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE	
DEPENDIENTE: AFILIACIÓN	134
<i>FIGURA 19.</i> VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: ÉXITO FINANCIERO	135
<i>FIGURA 20.</i> ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES CON VARIABLE DEPENDIENTE: ÉXITO	
FINANCIERO	136
<i>FIGURA 21.</i> VARIABLES INDEPENDIENTES CON MAYOR NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN A LA VARIABLE	
DEPENDIENTE: ÉXITO FINANCIERO.....	139

CAPITULO I

INTRODUCCION

Los estudiantes en la transición del nivel de educación media a la media superior, se encuentran en una de las fases cardinales de su vida, debido a que se torna necesario decidir sobre su orientación futura, la cual está relacionada con metas personales, intereses, motivación interna (Deci y Ryan, 2008; Salmela-Aro, Mutanen, Koivisto, y Vuori, 2010) y dentro de ello, si continúan sus estudios a nivel superior.

Durante esta etapa se incrementa el interés por la exploración y preparación para el futuro (Erikson, 1959; Seginer, 1988). Aquí los estudiantes se enfrentan a una serie de tareas y expectativas que se relacionan con las ideas de sus padres, sus pares y sus maestros, de ahí la importancia que den a la orientación de sus futuras decisiones como las relacionadas con su proyecto de vida, elección de carrera, y familia futura, decisiones que influirán de forma importante en el desarrollo de su vida adulta (Nurmi, Poole, y Seginer, 1995).

La manera en que los adolescentes (ENSANUT, 2012) establecen sus metas personales requiere de la evaluación de los motivos y valores en relación con las expectativas normativas de opciones futuras (Brdar, Rijavec, y Miljković, 2009; Nurmi, 1991; 1993), las cuales les dan una visión sobre su futuro para experimentar diferentes opciones y realizar diferentes compromisos que les permita encaminar su propio

desarrollo dentro de su ambiente social (Nurmi et al., 1995; Nurmi, 1993; Seginer, 2008).

Para esto, en el presente estudio se analizarán las metas de los estudiantes de nivel medio superior y la relación con sus creencias sobre la capacidad para lograrlas. Conoceremos también la motivación intrínseca y sobre todo del contexto social queremos conocer quienes influyen sobre su orientación futura.

1.1 Antecedentes de la investigación

La orientación a futuro representa un factor importante para el desarrollo adolescente ya que sus expectativas, esperanzas y miedos formarán las bases del establecimiento y planeación de las metas a futuro (Seginer y Shoyer, 2012). La relación que existe entre las metas de vida que le permiten imaginar su futuro y la motivación que tiene para efectuar ciertas conductas y conseguir las metas son dos de los factores que constituyen la orientación a futuro. (Frank, 1939 y Lewin, 1935 en Husman y Lens 1999).

Otro autor considera que la orientación futura tiene que ver con la motivación es Nurmi (1991) y él explica un modelo de tres componentes: a) representaciones cognitivas; b) Motivación y c) conducta. Dentro de la orientación a futuro además de las metas y motivación se encuentra el factor de la influencia social, como en el estudio de Seginer y Shoyer (2012) quienes basados en el modelo de Nurmi observaron el efecto de

las madres en adolescentes y encontraron que impacta en lo cognitivo y al comportamiento en cuanto al dominio de trabajo y carrera se refiere.

Trommsdorff (1983) también realiza un análisis sobre la influencia de los padres en la orientación futura y considera esta última como un constructo multidimensional con un aspecto cognitivo y uno afectivo (Nurmi, 1989; Seginer, 1988; Trommsdorff, y Lamm, 1980). Después, Nurmi (1989) bajo un análisis confirmatorio, encontró que la orientación futura se compone de tres constructos: a) planeación (cognitivo); b) motivación (afectivo) y c) evaluación (cognitivo/afectivo).

Así que el término perspectiva de tiempo futuro refiere al componente cognitivo en la orientación futura (Trommsdorff, y Lamm, 1980). Esto último varía dependiendo del contenido temático de interés. Según Lewin (1948), dentro de la Teoría de Perspectiva de Tiempo, la orientación futura determina las acciones al momento de anticipar y evaluar el futuro (en Trommsdorff, y Lamm, 1980).

1.2 Definición del Problema

La presente investigación se centra en dilucidar el establecimiento de metas y la relación tanto con la autoeficacia, como con la motivación y el contexto social para la orientación futura en estudiantes de nivel medio superior de tres escuelas públicas ubicadas en los municipios de Monterrey, San Pedro y Santa Catarina.

Para ello, retomaremos la teoría Cognitiva Social en lo referente a la Autodeterminación, la cual nos permite interpretar e inferir en cuanto a cómo los adolescentes reflexionan sobre su orientación a futuro, considerando las aspiraciones o metas de vida de cada persona, donde las creencias de autoeficacia juegan un rol relevante para lograrlas.

Asimismo, el marco teórico considera que la motivación autodeterminada juega un papel importante para que éstas se definan tomando en cuenta para ello también la influencia del contexto social, ya que este puede afectar positiva o negativamente al futuro del adolescente.

De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva, las creencias que se tengan del ser van a crear un marco conceptual el cual influirá en establecer cuáles son las metas importantes para el individuo (Lerdpornkulrat, Koul, y Sujivorakul, 2012).

1.3 Justificación de la Investigación

Actualmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), declara que los jóvenes entre 15 y 24 años constituyen el 20 por ciento de la población mundial, según estos jóvenes en su mayoría viven en los países en desarrollo enfrentan obstáculos como el acceso insuficiente a los sistemas de educación.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) cita por primera vez datos estadísticos en el último reporte del Panorama de la Educación, presentado en París sobre el número de jóvenes que no estudian, ni se encuentran en el mercado laboral. Respecto a México señalan que 7 millones 226 mil jóvenes entre 15 y 29 años no estudian ni trabajan, por lo que la nación ocupa el tercer lugar entre los 34 países miembros de la OCDE o pertenecientes al Grupo de los 20 (G-20) que tienen el mayor número de población juvenil inactiva.

La nación mexicana se sitúa en el primer lugar en porcentaje de mujeres jóvenes que se encuentran en dicha condición. De la cifra mencionada, 2 millones 745 mil pertenecen a ese sector de la población, y un millón 930 mil tienen entre 15 y 19 años de edad revela el informe. Sin embargo, sólo 10.7 por ciento de los hombres mexicanos de entre 15 y 29 años no estudian y tampoco trabajan, lo que los ubica por debajo del promedio de la Organización que es de 12.9 por ciento. Así, al tomar en cuenta ambos sexos, según el reporte de este año, México es el tercer país, sólo después de Turquía e Israel, en donde se tiene el mayor número de jóvenes inactivos (OCDE, 2011).

En cuanto a las tasas de graduación en la educación media superior, México ocupa el segundo lugar de las más bajas con un 45% entre los países de la OCDE solo delante de Turquía. Así, sólo el 52% de estudiantes de educación media superior concluyen sus estudios dentro de los tiempos esperados en los programas (frente al 68%, en promedio, en otros países de la OCDE). Sólo el 52% de aquellos en edad de 15-19 años están matriculados, lo que representa 10 puntos porcentuales más que en 2000, pero es bajo comparado con Brasil (75%), Chile (73%) y la media de la OCDE (82%) (OCDE, 2011).

En México el porcentaje de estudiantes que egresan del nivel medio superior es de 35.8% en bachillerato técnico y 64.2% bachillerato general (INEGI, 2012). En Nuevo León, la cantidad de estudiantes de nivel medio superior en el estado es de 147.8 (miles) y ocupa a nivel nacional el 1er. lugar en deserción y se encuentra en el lugar 32 en eficiencia terminal según datos del INEGI (2011).

Si bien es cierto que las condiciones del entorno marcan una influencia sobre los jóvenes al momento de tomar decisiones sobre sus metas a futuro (Nurmi, 1993), también influye la motivación, ya que la persona se inclina por aquellas acciones que cree son importantes para su vida y a través de sus creencias, expectativas, actitudes y conocimientos establece las metas de vida. Además como lo señala Bandura (1982), cuando establecen sus propias metas mejora su autoeficacia, ya que al darse cuenta que pueden lograr sus metas, aumenta su compromiso con ellas.

Es por esto que nuestro estudio enfoca su interés en conocer la influencia no solo de la motivación y autoeficacia sino, ¿qué lugar tienen los tutores, docentes sobre la orientación futura de sus estudiantes de nivel medio superior? En este punto es donde nuestro trabajo cuestiona el involucramiento que se genera con los estudiantes que logran ingresar al nivel medio superior y si este existe, cómo es que influye no solo para la educación académica sino en su formación como seres humanos, que los lleve a establecer metas de vida, no solo para elegir una carrera o el campo laboral.

Por otro lado, la psicología desde el enfoque sicogenético, destacando a Jean Piaget, ha determinado que el estadio de la inteligencia operatorio formal, el cual surge durante la adolescencia consiste en importantes transformaciones en los procesos intelectuales y aparece el pensamiento operatorio formal, de carácter hipotético deductivo, que se refleja en el interés del adolescente y del joven por la elaboración de juicios sobre el sentido de la vida, la relación con los demás y sobre su futuro (Papalia, Olds y Feldman, 2010).

La Teoría de Autodeterminación refiere que quienes cuentan con metas establecidas y estas llegan a satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas como lo son la autonomía, la competencia y la necesidad de relacionarse se dice que existe una estrecha relación con el bienestar, experimentan una salud psicológica y satisfacción con la vida. Es por eso que consideramos pertinente el tema de orientación futura (Ryan y Deci, 2000c).

Dentro de esta línea de investigación algunos estudios se enfocan sobre la orientación futura limitándose a estudiar metas enfocadas a aspiraciones de carrera y trabajo (Ali y Saunders, 2006; Ben-Zur y Almog, 2013; Court y Abbas, 2015; Lee, Kuo, Fanaw, Perng, y Juang, 2011; Seginer y Shoyer, 2012; Roth, Pop y Raiu, 2013; Rowan-Kenyon, Perna, y Swan 2011), otros a las metas de logro académico (Boon, 2007; de Bilde, Vansteenkiste, y Lens, 2011; Erdem, y Keklik, 2013; Nasiriyani, Azar, Noruzy, y Dalvand, 2011; Walker y Greene, 2009).

Trommsdorff (1983) señala en relación al concepto de la orientación futura que sería la anticipación y evaluación del que ser en un futuro considerando la interacción con todos los factores que la persona analiza de su ambiente (Gjesme, 1981; Trommsdorff, 1986; Vroom, 1964). Nurmi por su parte, define la orientación futura como un proceso multidimensional de motivación, planeación y evaluación, donde la motivación son los intereses que tiene un individuo, planeación refiere a como un individuo se propone realizar un meta futura en particular y la evaluación sería la medida en que se espera el individuo realice la meta (Beal, 2011).

En la literatura se encuentra que hay investigación al respecto en diferentes culturas dado que uno de los factores más importantes para el proceso de regulación y adaptación en la vida de los individuos son las metas (Sheldon, Kasser, Smith, y Share, 2002; Sheldon y Kasser, 1998; Ryan, et al., 1999); sin embargo, no se han hecho estudios en nuestra sociedad que hayan identificado la orientación en jóvenes.

Se espera conocer la Orientación Futura de los jóvenes así como el papel que toma el campo de la docencia, sobre todo los maestros de orientación vocacional y los maestros tutores, en la influencia y el apoyo a esta visión a futuro. Para que esta no se limite a enfocarse al mercado laboral o a un grado de estudios sino a trabajar desde la autoeficacia y la motivación intrínseca para que sean ellos los que elijan sus propias metas de vida.

1.4 Objetivo General

Conocer las metas de vida, identificar el grado de autoeficacia para cumplirlas, la motivación para establecerlas y la influencia social percibida para analizar la orientación futura de los estudiantes de nivel medio superior.

Objetivos específicos.

1. Identificar las metas de vida de los jóvenes estudiantes de nivel medio superior.
2. Determinar la autoeficacia percibida con la que cuentan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior para alcanzar cada una de las metas que se han establecido.
3. Evaluar la motivación para la orientación a futuro de jóvenes que estudian en nivel medio superior.
4. Identificar en los estudiantes de nivel medio superior la influencia que perciben por parte del padre, madre, hermanos, amigos maestros de orientación vocacional y tutores para su orientación futura.

1.5 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las metas que se establecen los estudiantes de nivel medio superior?
2. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia con que se perciben los estudiantes de nivel medio superior para alcanzar sus metas?
3. ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes de nivel medio superior para elegir sus metas?

4. ¿Quiénes influyen en la elección de metas en los estudiantes de nivel medio superior?

1.6 Limitaciones y Delimitaciones

Limitaciones. Como limitación del estudio podemos destacar que al momento de la selección de las instituciones para realizar el estudio, estas fueron elegidas de manera intencionada. Además, consideramos como limitante el haber realizado un estudio de corte transversal.

Delimitaciones. Para el estudio se consideró únicamente a los alumnos de preparatorias de la UANL. Y no se señaló el status de los alumnos participantes, si estos eran regulares, reprobados o de nuevo ingreso.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

El marco teórico de este estudio está fundamentado en la Teoría Social Cognitiva, ésta explica cómo el ser humano opera y construye su propio desarrollo, adaptación y cambio a través del mecanismo de autoregulación (Bandura, 1989). Deja claro que estos procesos ocurren en un marco socialmente influenciado y no de forma aislada.

Las teorías cognitivas explican los procesos que utilizan la gente para organizar su mundo subjetivo y cómo el conocimiento influye en dirigir su comportamiento. En un sentido amplio, el término cognitivo hace referencia a un área de investigación que se centra en el estudio de los procesos de pensamiento y en los aspectos del conocimiento producidos en la interacción social (Gómez y Canto, 2000).

La orientación cognitiva se desarrolló rápidamente debido a la aportación de gestaltistas como por ejemplo Lewin, Asch y Heider. El cognitivismo se remonta, entonces a la tradición lewiniana, que enfatizaba la función de la percepción del contexto para comprender el comportamiento y el concepto de estructura cognitiva (Ovejero, 1985).

Entre las teorías cognitivas que propiciaron el auge posterior del socio cognitivismo y que aparecen como importantes antecedentes está la teoría de la New look in

Perception propuesta por Bruner (1992), en la que se enfatizaba el papel esencial que juegan los procesos perceptivos en el comportamiento social de las personas. Otra teoría relevante es la de la Disonancia Cognitiva de León Festinger (1957) en la cual aparece la disonancia al momento de tomar una decisión y lleva al individuo a considerar sus creencias sobre lo que elige hacer y en las teorías de la consistencia cognitiva las cuales postulan que los seres humanos tratan de mantener una consistencia psicológica entre sus creencias, actitudes y conductas (e.g. Heider, 1958; Osgood y Tannenbaum, 1955).

El reconocimiento del sociocognitismo se dio por el auge de las teorías cognitivas del procesamiento de la información en psicología básica. Tal hecho vino acompañado por el reconocimiento del trabajo pionero de Piaget y Vygotski, los cuales se constituirían en figuras claves en la psicología cognitiva posterior (Gómez y Canto, 2000).

Contrario al conductismo, que era la teoría dominante en ese momento histórico, los psicólogos cognitivos sostienen que la mente humana puede ser estudiada científicamente desde las percepciones de los individuos y cómo estas generan procesos cognitivos que guían la conducta. Estas percepciones están basadas en los ambientes o contextos donde se desenvuelven las personas y se considera que influyen en la conducta (Perry, Turner y Meyer, 2006).

Se enfatizan los procesos racionales los cuales permiten hacer elecciones a través de lo que se percibe, así se anticipan o prevén resultados, lo cual los lleva a elegir comportamientos de acuerdo a sus percepciones. Las experiencias procesuales

cognitivas de los individuos están influidas por sus deseos, urgencias, expectativas y pensamientos que les son inherentes y es aquí, dice la teoría, donde se deben observar y descubrir las causas de su comportamiento (Perry, et al., 2006).

Dentro de la Teoría Cognitiva de Bandura, (2006a), señala que para explicar el comportamiento humano se debe comprender cómo la gente adquiere competencias, actitudes, valores, estilos de comportamiento y cómo estos motivan y regulan su funcionamiento-comportamiento.

Otra fuente importante de la Teoría Social Cognitiva menciona que tiene sus bases históricas en las teorías de la imitación y las teorías de aprendizaje social desde la perspectiva del aprendizaje a través de la observación de los otros y de sí mismo (Rotter, 1954; Pintrich y Schunk, 2002). Es así como las teorías social cognitivas abarcan las teorías sociales de aprendizaje por resaltar la reciprocidad entre el comportamiento personal y factores del ambiente y por distinguir el aprendizaje desde la actuación y el aprendizaje a través de lo activo contra lo vicario.

Las teorías sociales cognitivas también son caracterizadas por señalar el importante papel que juega la motivación para el aprendizaje y la construcción de las organizaciones cognitivas (Perry, et al., 2006). Un marco de estas teorías es la visión que involucra al aprendizaje de las interacciones entre las cogniciones y la conducta de los individuos respecto a las características del ambiente (Bandura, 2001; Schunk y Pajares, 2004). Bandura (2001), asume que las interacciones entre los pensamientos y las acciones de los individuos y el ambiente son recíprocos. Sin embargo, la dirección de la

influencia entre estos factores no es siempre la misma (Printich y Schunk, 2002).

La Teoría Social Cognitiva distingue cómo la cultura moldea las capacidades básicas humanas y sus potencialidades en función de las diversas formas de pensar y hacer, las cuales pueden ser apropiadas a diferentes entornos culturales. A través de asimilar las condiciones establecidas por los otros en un ambiente específico, la persona forma estructuras de pensamiento y da sentido a su desarrollo, lo que la lleva a seguir un estilo de vida (Bandura, 2005).

De acuerdo a Bandura (2006a), los individuos poseen un autosistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones. Este autosistema provee mecanismos referenciales y un *set* de sub funciones para percibir, regular y evaluar comportamientos, con resultados dados en el inter juego entre el sistema y las fuentes de influencia del medio ambiente. Esto sirve de función reguladora para convertir individuos con capacidad de influenciar sus propios procesos cognitivos y acciones y así alterar su ambiente (Tejada, 2005). Bandura (2001), señala que los individuos persiguen metas a largo plazo a través de autoregulación de sus acciones que están directamente relacionadas hacia el logro de las mismas.

También, examina los procesos relacionados al aprendizaje por observación de los otros y por la adquisición del control sobre la conducta. De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva de Aprendizaje, los individuos son agentes sociales con metas para el futuro las cuales guían su comportamiento cada día de su vida, así la gente aprende a planear que conducta necesitará para seguir adelante (Bandura, 1982).

La teoría apunta a la capacidad de las personas de influir intencionalmente en el propio funcionamiento y circunstancias de sus vidas. El individuo reconoce que es el principal responsable de sus circunstancias y no se percibe solo como producto de éstas. Estas circunstancias se generan a partir de las intenciones que se forman base a planes y estrategias para realizarlas. La gente establece sus metas y tiene expectativas de acuerdo a los resultados deseados, estas guían y motivan los esfuerzos para lograrlas (Bandura, 1982).

Así, agenciar de acuerdo a las motivaciones e intenciones, refiere no solo a planear o pensar sobre las metas y expectativas sino a conseguirlas a través de monitorear y regular las propias acciones. Esto lleva a examinar el propio funcionamiento, a ser consciente y reflexionar sobre la eficacia personal. La base de todo funcionamiento humano es un sistema social, donde la agencia personal se ve influenciada por innumerables redes sociales. De esta manera es que la gente va formando sus propios sistemas sociales con los que organiza, guía y regula sus acciones (Bandura, 2005).

Vemos entonces que la Teoría Social cognitiva adopta una perspectiva de agencia para el autodesarrollo, adaptación y cambio (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 2001). Las personas se muestran con autoregulación, son proactivas y autoreflexivas. Se da una atención particular a los factores que permiten a los individuos seleccionar y estructurar su ambiente de formas en las que se establezca un curso exitoso para sus vidas.

El futuro no puede ser la causa de un comportamiento actual ya que este no existe materialmente. Pero siendo este representado mentalmente en el presente, el futuro visualizado sirve como una guía y motivador de la conducta actual (Bandura, 2005).

Edwing Locke y Gary Latham (1990) explican que cuando un individuo se encuentra en el proceso de establecimiento de metas lo hace de forma consciente, es decir, reflexionan todo lo que se proponen hacer. Por su parte, Lunenburg (2011) destaca este modelo en el ámbito laboral, al establecer metas específicas, en sus diversos grados de dificultad, mientras sean metas alcanzables, si ellos se perciben con autoeficacia para alcanzarlas esto los guiará a un mejor desempeño.

Ajzen (1991) por su parte, argumenta que la conducta planeada posee un factor central que es la intención del individuo para efectuarla. La intención se refiere al factor motivación que influye en que una conducta sea llevada a cabo siempre y cuando esta sea voluntaria.

Los diversos factores a los que alude la teoría de la cognición social revisados anteriormente y que son elementales para el establecimiento de metas de vida de las personas, nos hacen ver que estas se establecen bajo propia decisión, motivación y autoeficacia de poder lograrlas, basadas también en la influencia social y el contexto.

Consideramos que esto es importante para conocer cómo los jóvenes orientan su futuro en función a la elección de metas que son relevantes para ellos mismos. Enseguida revisaremos como se ha revisado el tema de orientación en función de las

metas de vida.

2.1 Estado del Arte

La revisión sobre orientación futura en diferentes estudios explica que las metas se miden de dos formas, una la hace de forma espontánea con entrevistas o preguntas abiertas donde el participante logra articular de manera personal sus metas (Nurmi, 1994; Stein, Roeser, y Markus, 1998; Nurmi Liiceanu, y Liberska, 1999) como lo reporta Carroll (1995) al hacer entrevistas con adolescentes sobre la planeación de las metas.

Por otro lado, existen instrumentos que miden las metas con ítems que han sido establecidos previamente empleando opciones cerradas. Uno de los instrumentos más utilizados es el Índice de Aspiraciones (Kasser y Ryan, 1993; Williams, Cox, Hedberg, y Deci, 2000; Schmuck, 2001; Piko y Keresztes, 2006).

A partir de la fundamentación teórica con la que se desarrolle el estudio se dice que varía la forma de operalización de las metas. Algunas se basan en el contenido de metas (Seginer y Halabi, 1991; Seginer, 1992; Seginer y Halabi-Kheir, 1998; Knox, Funk, Elliott y Bush, 2000; Yowell, 2000). Otras señalan el logro o evitación de las metas como en los estudios de Dickson y MacLeod (2004b; 2006). Algunos estudios determinan sus resultados con base a la capacidad de logro donde aspectos como la confianza en habilidades, el sentirse competente y autoeficaz se relacionan con el logro de metas (Curry, Trew, Turner, y Hunter, 1994).

Otro tipo de operalización de las metas es la importancia que se le da a cada una, Hofer y Chasiotis (2003) señalan que esto se asocia con satisfacción de vida. Además los aspectos afectivos como una alta autoestima se relacionan con una mejor expectativa de metas a futuro sobre educación, ocupación y familia (Trespala y Malmberg, 1998; Malmberg, 2002).

Sobre la especificidad en las metas encontramos que en su mayoría los estudios se enfocan a las metas sobre aspectos educativos, y ocupacionales (Behnke, Piercy, y Diversi, 2004; Chang, Chen, Greenberger, Dooley, y Heckhausen, 2006;). Encontramos que este tipo de estudio sobre el establecimiento de metas académicas como lo señala Bandura y sus colaboradores (2001) involucra a los padres, así que el establecimiento de metas tanto de estudios como ocupacionales, se relaciona con la influencia de alguno de los padres. Por ejemplo, en el estudio de Marjoribanks (1993) destaca el apoyo de la madre sobre el del padre para ambos tipos de metas.

Además, Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, y Sameroff, (2001) señalan cómo las altas aspiraciones en los padres influyen sobre los hijos para establecer altas aspiraciones sobre todo cuando se asocia a una identificación con la madre para las metas de educación. Lo encontrado por Hill y sus colaboradores (2004), fue que los hijos aspiraban al mismo grado académico que los padres sin embargo, no pasaba lo mismo con el aspecto de ocupación. Creed, Conlon, y Zimmer-Gembeckl (2007) encontraron que los jóvenes cuentan con menos aspiraciones que los padres.

Estudiantes de preparatoria en Singapur, son evaluados por Wang Woon Chia, Koh, Oon Seng, y Jessie (2011) junto con un grupo de colaboradores, bajo un proyecto que les permite conocer que tanto disfrutaban al realizar una tarea. Desde la teoría de Deci y Ryan (1985) el placer es un indicador de motivación intrínseca. Los grupos de estudiantes mostraron un incremento en lo que respecta a la autonomía. Mientras que la competencia y el relacionarse disminuyeron.

El trabajo de Wang, demostró que es más importante enfocarse en el proceso que en el resultado para lograr que se cubran las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relacionarse. También destacó la importancia de la influencia del maestro en el manejo del grupo.

Desde este sentido el estudio de Lens, Paixão, Herrera y Grobler (2012), sobre la orientación futura en estudiantes de prepa de escuelas técnicas en Perú, resultó en que las metas que se mencionaron con mayor frecuencia fueron las que tienen que ver con la autorealización. Otro estudio realizado por de Bilde, Vansteenkiste y Lens (2011), demostró que estar orientado a futuro se asocia con el uso de estrategias de autorregulación en la escuela. Así mismo, contar con una orientación a futuro está relacionado con iniciar a mayor edad una vida sexual activa además reduce el número de parejas sexuales (Cabrera, Auslander y Polgar, 2009).

Estudios como el de Forneris y sus colaboradores (2007), examinan el impacto del programa “Ve por la meta” GOAL en el cual se mide la adquisición de las habilidades en las áreas como el establecimiento de metas, solución de problemas y búsqueda de

apoyo social. Este programa brinda a los adolescentes un sentido de control personal y les ayuda a desarrollar un mejor pronóstico para su futuro.

Otro estudio con jóvenes de preparatoria y de universidad se enfocó sobre tres proyectos personales que son importantes en sus vidas, estos comparan los aspectos de su vida que tienen que ver con sus pasatiempos, actividad física, iglesia, cambios de vida y proyectos de educación. Se encontró que la integridad y competencia se relacionaron con el compromiso en ambos proyectos y ambos grupos reciben la aprobación de la familia (Harré y Bullen, 2010).

En cuanto a la transición de preparatoria a universidad hay estudios que analizan las características de esta etapa ligadas específicamente la satisfacción con la vida y el establecimiento de metas, donde los estudiantes de prepa indican un nivel alto de satisfacción al sentirse en el punto medio de esta transición (Eryilmaz, 2011; Negru, 2012).

El estudio longitudinal con estudiantes de preparatoria realizado por Alivernini y Lucidi (2011), habla de cómo la motivación autodeterminada está directamente relacionada con la percepción del apoyo de maestros para elegir abandonar la escuela, al tiempo que la autoeficacia tiene un impacto significativo sobre la motivación autodeterminada y el desempeño académico. Por otro lado estudios longitudinales como el de Liberska (2002) nos permiten conocer que las metas como tener un empleo permanente, mantenerse con salud, y conseguir un ingreso alto se incrementan con el paso de tiempo.

Por lo tanto, se le atribuye al proceso de desarrollo humano el que se considere la perspectiva de tiempo como metas orientadas a futuro y a que permiten asumir la habilidad de anticipar resultados o consecuencias de su conducta (Husman, y Lens 1999). Así que el establecer metas constituye un reto para los adolescentes ya que involucra especificarlas (e.g. Locke & Latham, 1990; 2002 Latham & Pinder, 2005) y que se sientan capaces de alcanzarlas (e.g., Bandura & Locke, 2003; Roney & Lehman, 2008).

De ahí, quienes tienen una orientación a futuro optimista, ya que esperan ser exitosos en su futuro, tienen y creen más en un control interno de sí mismos en relación a su futuro (Trommsdorff, 1986), para lo cual la motivación es importante en el desarrollo de la orientación futura de sus metas. En ese sentido, en un estudio desarrollado por Horstmanshof y Zimitat (2007) encontraron que los estudiantes que confían en sus habilidades y aquellos que creen en que sus esfuerzos los llevarán a producir resultados, trabajan más enfocados a la meta a futuro que se han establecido.

La revisión de estos estudios nos lleva a ver que las metas que elijan los jóvenes son importantes para conocer cómo es que orientarán su futuro. De ahí que retomemos la teoría de autodeterminación en nuestro estudio precisamente para entender la planeación de metas. A continuación se revisarán las Teorías de Autodeterminación.

2.2 Teorías

La Teoría de la Autodeterminación.

El estudio de la motivación ha sido aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana asociándola a la conducta y los afectos. En las últimas tres décadas ha dado lugar al surgimiento y desarrollo de la Psicología de la Motivación y la Emoción, asimismo se ha ido perfilando en el horizonte de la motivación una de las teorías que cuenta actualmente con un reconocimiento de sus constructos teóricos para explicar la motivación, hablamos de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Edward Deci y Richard Ryan (1985).

Deci y Ryan (1985) explican la TAD como una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985).

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías:

- la teoría de necesidades básicas
- la teoría de la evaluación cognitiva
- la teoría de integración orgánica
- la teoría de las orientaciones de causalidad
- la teoría del contenido de metas

Estas tienen como fundamento el concepto de necesidades psicológicas básicas. A continuación explicaremos cada una de ellas.

La Teoría de las Necesidades Básicas.

Como ya se señaló uno de los conceptos fundamentales de la TAD es el de necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Gámez y Marrero, 2005; Ryan y Deci, 2000 a). Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura.

En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. En la TAD, las necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación los que a su vez influirán sobre la personalidad y los afectos.

La autonomía se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo. La autonomía involucra interés e integración de los valores. Cuando son autónomos, los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego.

La competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas

del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.

La relación se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros; esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad (Ryan, y Deci, 2000c).

La Teoría de la Evaluación Cognitiva.

Dentro de la TAD de Deci y Ryan (1985), la teoría de la evaluación cognitiva es presentada como una sub-teoría, que tiene el objetivo de describir los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los resultados sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca.

La teoría propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona. Estos cuatro puntos se pueden resumir de la siguiente forma:

- ❖ Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca.
- ❖ En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el

individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Ryan, 1985).

❖ Los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el *feedback* positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca.

En los individuos orientados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima.

La teoría de la Integración Orgánica: El continuum de la motivación.

Deci y Ryan (1985) introdujeron esta sub-teoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Estos autores establecen una taxonomía donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta (ver figura 1). Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación

extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa.

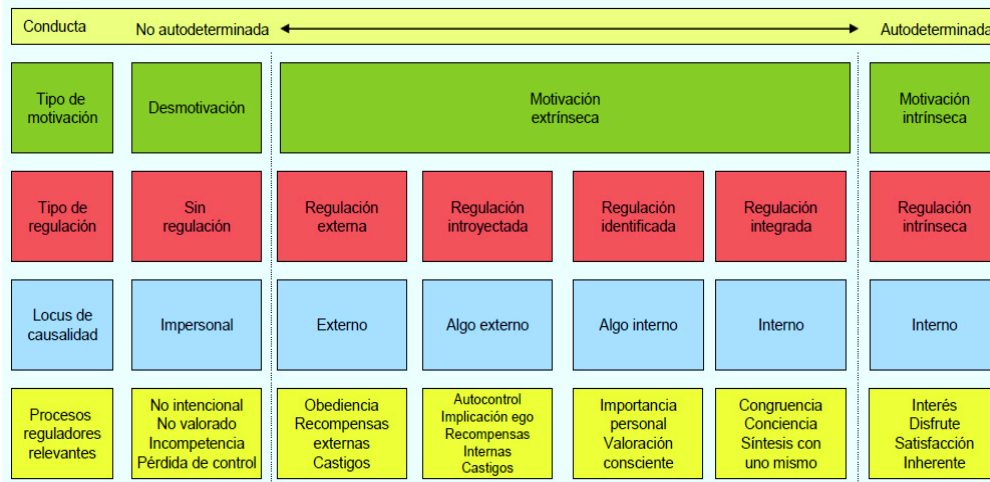


Figura 1. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a).

Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985; 2000).

Desmotivación. En un extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación. Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985).

Motivación extrínseca. Está determinada por recompensas o agentes externos. Dentro de la Teoría de la Integración Orgánica, la investigación ha determinado cuatro

tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye el típico caso de motivación por la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000a).

El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000a). La regulación de la conducta sigue teniendo todavía un locus de control externo.

El tercer tipo de motivación extrínseca dentro del continuo de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la regulación identificada. Cuando una persona se identifica de forma consciente con la acción a desarrollar en la consecución de un objetivo o el valor que expresa dicho objetivo, esto permite un alto grado de autonomía percibida (Ryan y Deci, 2000a).

El último tipo de motivación extrínseca es la regulación integrada. En este caso, la

conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades.

Motivación intrínseca. Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad en sí misma constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es el interés por realizar la actividad propia y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Integración Orgánica, tienen una gran importancia los procesos de interiorización y de integración. Las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado PLOC (Perceived Locus of Causality), o locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de motivos (razones) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985).

La teoría de las Orientaciones de Causalidad.

Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta. Deci y Ryan (1985), describen tres tipos de orientaciones

causales que guían la regulación de los individuos:

- ❖ orientación de control
- ❖ orientación de autonomía
- ❖ orientación impersonal

La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).

La orientación de autonomía refiere a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados (Deci y Ryan, 1985).

El asunto que concierne a la autonomía describe a si las metas reflejan los intereses de los individuos y los valores personales o si estos son adoptados a causa de las presiones sociales o las expectativas de lo que un individuo “debe hacer” (Sheldon y Kasser, 1998). La teoría de la autodeterminación discute que la autonomía es una necesidad psicológica universal, la cual es relevante para el desarrollo y ajuste (Ryan y Deci, 2000a). Si una meta es autónoma puede influir en como las metas son perseguidas

y si se tendrá éxito al conseguirlas (Conrad, Doering, Rief, y Exner, 2010). Las metas que no son aprobadas por las personas son más factibles a generar conflictos intrapersonales, en contraparte si las metas son autónomas permiten a los individuos trabajar con recursos voluntarios y generar la capacidad de ejercer un esfuerzo continuo (Koestner, 2008).

La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad (Deci y Ryan, 1985).

La Teoría del contenido de metas.

La quinta teoría, surge de las distinciones entre metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar. Así, por ejemplo, las metas extrínsecas, tales como el éxito financiero, la apariencia y la popularidad o fama, han sido específicamente contrastadas con metas intrínsecas como las relaciones personales, el crecimiento personal, donde las primeras se asocian a bajos niveles de bienestar (Deci y Ryan, 1985).

Investigaciones empíricas desde la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan,

2008; Kasser y Ryan, 1996; Ryan y Deci, 2000b) han encontrado que las metas de largo plazo son útiles para guiar las actividades de las personas. Empíricamente, estas metas caen en dos categorías generales que han sido etiquetadas como aspiraciones intrínsecas y aspiraciones extrínsecas. Las aspiraciones intrínsecas incluyen metas de vida tales como, afiliación, productividad y desarrollo personal, mientras que las aspiraciones de tipo extrínseco incluyen metas como riqueza, fama y atractivo físico (Kasser y Ryan, 1996).

Deci y Ryan (2008) han mostrado en sus estudios que las metas intrínsecas cuando están relacionadas con metas extrínsecas tienen como resultado una mejor salud, bienestar y rendimiento. El enfoque del análisis de las aspiraciones ha sido en términos de su intensidad o importancia. A estas aspiraciones otros investigadores las refieren como necesidades o motivos.

Así mismo han encontrado que cuando las necesidades se han visto frustradas la gente tiende a adoptar metas de tipo extrínsecas que llevarán a indicadores externos, más que sentimientos internos los cuales resultan de la satisfacción de la necesidad. Desde este enfoque se interpreta que las aspiraciones extrínsecas son un tipo de necesidad sustituta que proveen poca o ninguna satisfacción y que las personas las persiguen debido a la no satisfacción de las necesidades reales. Cuando las metas extrínsecas son perseguidas tienden a enmascarse como si se persiguiera la satisfacción de necesidades básicas, por lo cual fallan al alcanzar la integración o bienestar personal, aún cuando estas metas extrínsecas se hayan alcanzado (Deci, y Ryan, 2008).

2.3 Conceptualización de variables

Variable dependiente: Orientación futura en función de las metas de vida.

Los primeros conceptos utilizados para definir orientación hacia el futuro son referidos por Lewin (1948), como un aspecto de perspectiva de tiempo que engloba metas, aspiraciones, miedos y esperanzas para el futuro cercano y distante. Por otro lado, desde las teorías de expectativa y valores, conceptualizan a la orientación futura como un fenómeno cognitivo - emocional complejo. Trommsdorff (1983;1986), lo señala como la anticipación y evaluación del futuro en interacción con el ambiente.

Trommsdorff (1986) señala que la orientación futura está relacionada con aspectos motivacionales y afectivos que tienen que ver con el valor de la persona y el sistema de metas y con el esquema cognitivo sobre el ser y el entorno. También plantea que no es un fenómeno específico, sino que este se desarrolla en relación a los otros en la infancia, por una parte determinada por proceso del desarrollo cognitivo y por otra influenciado por las condiciones de aprendizaje social externo, el cual produce una orientación futura con características aparentemente estables.

Trommsdorff (1983), ubica la orientación futura como un proceso multidimensional de motivación, planeación y evaluación, donde la motivación es el interés que tiene un individuo, planeación es como un individuo se propone realizar un meta futura en particular y evaluación es la medida en que se espera el individuo realice la meta.

De acuerdo a Brunsteins y Maier (1996), las metas personales pueden ser definidas como representaciones orientadas a futuro que los individuos buscan lograr o evitar en su situación de vida actual. El sistema de metas es una estructura compleja que incluye un plan de acción y la selección de ciertos requisitos para llevarlo a cabo. Sobre todo, la persona debe evaluar sus motivaciones personales, valores, intereses y además expectativas y normas de su entorno (Master, 2012).

Metas

Después de muchos otros constructos con poca popularidad las metas emergieron como un constructo predominante respecto a la motivación. En ese sentido Pintrich y Schunk (2002), aluden a que las metas anteriormente serían interpretadas como las “necesidades” de las personas dentro de los modelos de motivación predominantes a principios del siglo XX.

No obstante, el concepto de “necesidades” fue siendo sustituido paulatinamente por las teorías de motivación (p. ej. Maslow, 1954; Murray, 1938) ya que no proveía explicaciones adecuadas para varios tipos de motivación. Estas fueron redefinidas como motivos y por último como metas en gran cantidad de teorías socio cognitivas contemporáneas. Sin embargo, es importante señalar que motivos y necesidades aún permanecen como componentes importantes de algunas teorías como la teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

La formulación de metas ha sido objeto de interés desde finales del siglo XIX hasta los años 60 del siglo XX. No obstante, la formulación de metas presentaba un

uso esporádico en estudios caracterizados por su orientación a la intervención y la carencia de un marco teórico (Locke y Latham, 2006).

Por mencionar algunas de las definiciones de tipos de metas tenemos las metas de logro, estas refieren a los propósitos o razones por las que los individuos persiguen ciertas tareas (Linnenbrink y Pintrich 2000). Las metas personales son definidas como los proyectos y los intereses que tiene la gente en su vida (Sheldon y Kasser, 2008). Kasser (1996) se refiere a las metas como aspiraciones que se tienen a futuro.

Se encontró que la teoría de orientación de las metas ha surgido como una teoría exploratoria en la literatura desde hace 25 años. Mientras que otras teorías explican las percepciones de competencias en las tareas (p. ej. Teoría de autodeterminación), y otras teorías explican el compromiso con la tarea en términos de valor y autopercepción de la habilidad (p. ej. Teoría de valor de expectativa) (Anderman y Wolters, 2006). La teoría de orientación de las metas refiere básicamente a las aspiraciones que se tienen a futuro.

Así, una meta es la representación de un estado deseado de situaciones específicas asociadas cognitivamente con su significado de logro y con otras metas (Hofer, 2010).

El logro de metas ha sido objeto de estudio para distintas disciplinas: desde una perspectiva psicológica, considerando fundamentalmente procesos cognitivos, motivacionales y volitivos; desde una perspectiva sociológica concerniente a las organizaciones formales, atendiendo especialmente a procesos estratégicos, de toma de

decisiones y de solución de problemas (De Miguel Calvo, Pascual, y Abarca, 2009).

La mayoría de los investigadores han terminado por enfocarse en metas personales auto articuladas debido a que un amplio rango de conceptos han sido utilizados para describirlas como metas de orientación futura (e.g. Nurmi, 1989^a), proyectos personales (e.g. Little, 1983) y fortalezas (e.g. Emmons, 1986), tareas de vida (e.g. Cantor, 1990), inquietudes actuales (e.g. Klinger, 1977), posibilidades del ser (e.g. Markus & Nurius, 1986) y proyectos de desarrollo (e.g. Heckhausen, 1990) (Nurmi, 1993).

A pesar de las diferencias en la terminología, todos estos conceptos se refieren a metas auto articuladas las cuales están basadas en la comparación entre motivos individuales abstractos y conocimiento de opiniones futuras; se refieren a algunas tareas o retos definidos culturalmente; provee una base para una conducta motivada en situaciones específicas y finalmente son realizadas en el sentido de diferentes estrategias cognitivas (Nurmi, 1993).

La Teoría de Autodeterminación (Deci y Ryan, 2008), la cual es una macro-teoría de motivación humana, trata temas como el desarrollo de la personalidad, la auto regulación, las necesidades psicológicas universales, las metas de vida, las aspiraciones, la energía y la vitalidad, así como los procesos no conscientes, las relaciones entre cultura y motivación y el impacto de entornos sociales en la motivación, afecto, comportamiento y bienestar.

Desde el supuesto de Bandura (2006a) podemos decir que la gente se motiva y guía su comportamiento de acuerdo a sus metas, aspiraciones y talentos que ellos mismos se establecen. Las metas a largo plazo establecen el curso de cambio personal pero están muy lejos de cambiar para invalidar las influencias actuales sobre la conducta. Las metas de corto plazo motivan y proveen dirección para los esfuerzos en el aquí y el ahora y para el cambio. Las metas tienen poco impacto a menos que sean traducidas en planes explícitos y estrategias para realizarlas.

2.3.2 Variables independientes

Autoeficacia.

Otro tema emergente en la línea de la literatura de la teoría social cognitiva es la orientación a futuro, la cual refiere las convicciones, a las expectativas de eficacia y el mecanismo de operación que explican el cómo los individuos inician y persisten en las tareas que se proponen. Cuando una persona tiene una meta no es posible saber si está motivada para cumplirla, para eso hay dos teorías motivacionales pueden ayudar a entender si una meta será perseguida y si la persona será persistente para cumplirla, estas teorías son la orientación de meta y autoeficacia (McCollum y Kajs, 2009).

Bandura (2006b) plantea la hipótesis que aún cuando un individuo cree que una acción producirá resultados deseados, si tienen dudas o certezas acerca de sus capacidades para realizar las tareas (de ahí su concepto de autoeficacia) entonces no tendrán o tendrán éxito en estas. Consecuentemente, si la gente tiene dudas acerca de sus

capacidades ellos no intentarán llevar a cabo las tareas. Percibir la autoeficacia podrá influenciar en las decisiones que toma un individuo, así también como la dirección que tomen (Pajares, 2008).

Siguiendo la teoría social cognitiva de Bandura (2006b), existen tres importantes dimensiones de autoeficacia en el análisis del compromiso con la tarea y el perseguir metas:

- La magnitud, refiere al nivel de dificultad que los individuos son capaces de sobrellevar
- La generalidad, describe al alcance que tienen las creencias de expectativas a través de las situaciones
- La firmeza refiere al grado de autoeficacia que tienen los individuos para dominar tareas específicas de las expectativas de eficacia

La relevancia del análisis de estas tres dimensiones instrumentalmente percibidas es que la autoeficacia es importante al momento de perseguir metas. En efecto, un alto nivel de creencia de autoeficacia producirá los resultados deseados aún frente a distractores. En contraste una débil creencia de autoeficacia puede resultar en el término de la realización de tareas importantes (Bembenutty, 2010).

Las creencias de eficacia forman expectativas de resultados en las personas, aun si esperan que sus esfuerzos produzcan resultados favorables o adversos. Aunado a esto, las creencias de eficacia determinan como son vistas las oportunidades del medio y los

impedimentos. Las personas con bajo nivel de eficacia están fácilmente convencidas de la inutilidad del esfuerzo para afrontar las dificultades. Ellos se rinden fácilmente en el intento. Aquellos con alto nivel de eficacia ven los impedimentos como superables por el autodesarrollo y esfuerzo perseverante. Ellos permanentemente enfrentan las dificultades y se mantienen resilientes frente a la adversidad (Bandura, 2006b).

Cuando se habla de expectativas de autoeficacia, se traza una diferencia entre estas, y las expectativas de resultados que se pueden tener acerca de una acción específica. Las expectativas de autoeficacia implican la confianza que tiene un individuo en poder llegar a realizar dicha acción, mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a lo que se espera como efecto o producto consecuente a la acción una vez realizada (Brenlla, Aranguren, Rossaro, y Vázquez, 2010).

En tal sentido, Bandura, (2006b) explica el hecho de que una persona crea que un determinado curso de acción produce determinados resultados es independiente de que se crea capaz, o no, de llegar a realizar el conjunto de acciones requerido para arribar a ellos. Las expectativas de autoeficacia determinan tanto la cantidad de esfuerzo que una persona va a realizar, como la cantidad de tiempo en el que podrá sostener las estrategias de afrontamiento para el logro de las metas.

Entre los mecanismos de acción humana, ninguno es más fundamental o dominante que las creencias de la eficacia personal. Este núcleo de creencias es el fundamento de la motivación humana, bienestar y logros. La creencia en la eficacia es un recurso personal clave en el autodesarrollo. Esta opera a través de lo cognitivo, motivacional, afectivo y

el proceso de decisión. Las creencias en la eficacia afectan por igual a individuos que piensan de forma optimista o pesimista, de manera de auto fortalecimiento o auto debilitamiento. Tales creencias afectan las metas y aspiraciones de las personas, que tan bien se motivan y su perseverancia en afrontar dificultades y adversidades (Bandura, 2006b).

La autoeficacia, entre otros factores tiene una influencia en las personas sobre la decisión de cuales retos tomar y que tan alto establecer sus metas. Las personas con alto grado de autoeficacia en un dominio específico eligen retos y metas más ambiciosas. Un alto grado de autoeficacia no solo genera el establecimiento de metas, sino además lleva a una mayor persistencia para alcanzarlas. Por lo tanto, los individuos autoeficaces tienen intenciones más fuertes (Luszczynska, Scholz, y Schwarzer, 2005).

Bandura menciona como la autoeficacia se adquiere a través de experiencias y evaluaciones de las experiencias de otros. En el estudio de Schunk y Meece (2006), encontraron que cuando observan que los otros fallan en alguna tarea es más probable que disminuya la autoeficacia. Por otro lado, Kiran-Esen (2012) demuestra que a menor presión de los pares la autoeficacia académica se incrementa. Otro estudio señala una alta autoeficacia en estudiantes de preparatoria cuando estos se sienten comprometidos con las metas y cuentan con una percepción de pertenencia, siendo este un buen indicador del logro de metas (Walker y Grene, 2009).

Las influencias socio cognitivas instruyen a la gente en nuevas ideas y prácticas y las motivan a adoptarlas. La gente crea la naturaleza de sus situaciones para servir a sus

propósitos. La capacidad de cambio del ambiente requiere de un aumento en los niveles de agencia personal, desde la interpretación cognitiva de la agencia, para seleccionarla y activarla e interpretarla. Las creencias personales de la gente y la eficacia colectiva juegan un rol de gran influencia en el cómo organizan, crean y manejan las circunstancias de la vida que afectan las decisiones que ellos toman y en lo que se convierten (Bandura, 2005).

Motivación

En la investigación de la motivación, la perspectiva cognitiva inicio con el estudio de las decisiones que toman los individuos basadas en sus creencias, necesidades y metas. Así las teorías contemporáneas de motivación asumen que la gente inicia y persigue las conductas que ellos creen los guiará hacia los resultados o metas deseadas.

Comenzando con el trabajo de Lewin (1936) y Tolman (1932), esta premisa le permite a los investigadores de la motivación explorar los valores psicológicos que la gente le da a las metas (p. ej. Kasser & Ryan 1996), las expectativas de la gente (p. ej. Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Bandura, 1989; Rotter, 1996), y los mecanismos que mantienen a la gente persiguiendo sus metas (p. ej. Craver & Scheier, 1998) (Deci, y Ryan, 2000).

Así, estar motivado significa ser movido a hacer algo. Una persona la cual se siente sin inspiración de actuar se puede decir que se encuentra desmotivado, sin embargo aquellos que están energizados o activados hacia un fin son considerados con motivación (Ryan y Deci, 2000 b).

Los modelos cognitivos de motivación incluyen el concepto de reforzamiento, pero lo refieren a su efecto como pensamiento mediado de cogniciones de aprendizaje (Stipck, 1996), enfatizando el cómo, más que el resultado de la conducta (Mook, 1987). Además la clave en la motivación de conducta, desde un punto de vista cognitivo es, el alcance, por el cual los individuos evalúan el reforzador.

Es por eso que la teoría cognitiva de motivación da preferencia a las fuentes intrínsecas de motivación (p. ej. Interés, mayor conocimiento y habilidad) más que a los reconocimientos extrínsecos, asumiendo que los individuos son naturalmente motivados para el desarrollo intelectual y otras potencialidades y toman muy en serio sus compromisos (Perry, et al., 2006).

Además, las personas esperan llegar a estar más motivadas intrínsecamente cuando se comprometen en actividades que mantienen su interés y tiene un significado para ellos. Una gran cantidad de teorías de motivación han emergido o han sido influenciadas por la teoría cognitiva (p. ej. Teoría de la atribución, teorías de valor – expectativa, teoría de la autodeterminación).

Estudios en el área de la motivación han demostrado que la motivación intrínseca decrece cuando se ofrece una recompensa al participar en una tarea (e.g., Deci, 1971; Lepper, Greene, y Nisbett, 1973). La Teoría de Autodeterminación señala que el premiar la participación en una tarea crea una sensación de control externo lo cual parece ser negativo para desarrollar una autonomía. Por el contrario, en estudios donde se premia a

los participantes sin previo aviso, no se sienten forzados a realizar la tarea, sino que perciben estar en competencia con la tarea a realizar y se afirma que la motivación intrínseca aumenta (e.g., Lepper et al., 1973) (Kover y Worrell, 2010).

Así, Deci y Ryan (2000), sostienen que la motivación interna le da un sentido de pertenencia a las metas de educación a futuro y permite confrontar posibles preocupaciones sobre las complicaciones que podrían surgir durante la transición de la prepa a la carrera.

Influencia social

Diferentes periodos de vida presentan ciertos logros prototípicos y demandan competencia para tener éxito. Cambio de aspiraciones, perspectivas de tiempo y sistemas sociales a través del curso de la vida alteran cómo la gente estructura, regula y evalúan su vida. Los cambios psicosociales en cada edad, no representan una etapa por la que estrictamente todos deban inevitablemente atravesar como parte de una secuencia del desarrollo pre orientada (Bandura, 2006b).

Sin embargo, podemos afirmar que existen muchas formas a través de la vida y en cualquier periodo, donde las personas difieren en como manejan exitosamente su vida dentro del entorno donde se encuentran inmersos. Las creencias que la gente sostiene acerca de sus capacidades para producir resultados a través de sus acciones son un recurso personal que influye en la negociación de sus vidas a través del ciclo de vida (Bandura, 2006b).

Los teóricos Deci y Ryan de la Teoría de Autodeterminación, refieren que a través de la experiencia de tener la autonomía y competencia como factores primarios en la determinación del grado en el que la motivación extrínseca se convierte en interiorizada, se agrega una tercera necesidad primaria que tiene que ver con la conectividad con personas importantes en la vida de los individuos, por ejemplo la tendencia de los jóvenes que están más motivados intrínsecamente con tareas de la escuela y las relaciones con sus padres o maestros (Kover y Worrell, 2010).

Los maestros juegan un papel importante en la formación del futuro de los individuos tanto en las futuras generaciones como en los recientes años, se ha demostrado el efecto que los maestros pueden tener sobre los resultados en lo académico y en lo social (Dahar, Ahmad, Dahar, y Faize, 2011), así como el involucramiento de los padres durante la preparatoria (Brueck, Mazza y Tousignant, 2012).

La teoría social cognitiva analiza el desarrollo de los cambios a través del periodo de vida en términos de involucramiento y ejercicio de la agencia humana. Cuando es vista desde esta perspectiva, los caminos que toma la vida están formados por una interacción recíproca entre factores personales y diversas influencias en las sociedades siempre cambiantes. El ambiente en el que la gente vive su vida no es una situación de entidad que ordena el curso de su vida. Más bien, es una sucesión variante de eventos transaccionales de la vida en los cuales los individuos juegan un papel en el que dan forma al curso de su desarrollo personal (Bandura, 2006b).

Algunos de los eventos influyentes involucran cambios biológicos. Otros son eventos normativos de la sociedad ligados a la edad, estatus y a los roles de las personas en lo educativo, familiar, ocupacional y otros sistemas institucionales. Aparentemente todo mundo está comprometido en estas actividades en ciertas fases de su desarrollo. Otros eventos de la vida involucran sucesos impredecibles en el medio físico o en eventos irregulares de la vida, tales como cambio de carrera, divorcio, migración, accidentes y enfermedades. Hay mucho que la gente hace a propósito para ejercer cierto control sobre su propio desarrollo y las circunstancias de vida. Pero también el curso que toma la vida puede ser bastante fortuito (Bandura, 2006b).

Las personas se encuentran constantemente abriéndose caminos en nuevos proyectos de vida que los llevan a circunstancias fortuitas. Ellos crean las oportunidades para que así suceda persiguiendo una vida activa que incrementa los encuentros fortuitos que ellos experimentarán. Además la gente permite que las oportunidades le sean de utilidad consiguiendo sus intereses, habilitando sus creencias y competencias. Estos recursos personales les permiten realizar la mayor cantidad de oportunidades posibles, que surgen inesperadamente. La vida se ubica históricamente y es socialmente desarrollada dentro un entorno que presenta oportunidades únicas, restricciones y retos (Bandura, 2006 b).

En el entendido de la importancia del entorno para las decisiones futuras del individuo, desde las teorías social cognitivas de motivación observamos que incorporan los constructos que conciernen a las expectativas de los individuos y sus valores, pero amplían el marco original cognitivo resaltando como reconcilian lo personal y social para hacer señalamientos acerca de sí mismos, posibles resultados y valores asociados

con tareas (Perry y Winne, 2004; Wigfield y Eccles, 2002).

Bandura (2006b) propone que los padres pueden apoyar exitosamente a los Adolescentes en su desarrollo educacional y vocacional tanto como los adolescentes persigan aquellas actividades para las que ellos sean eficaces y se sientan confiados (Nawaz y Gilani, 2011).

La comprensión de la estructura social y los roles que hay en ella, las creencias acerca de la forma en que la gente está rodeada en términos de estatus, prestigio, riqueza o poder, están estrechamente relacionadas con las ocupaciones y sus ingresos. La familia y los padres juegan un rol importante en las aspiraciones ocupacionales de sus hijos. Por ejemplo se han señalado factores socio-cognitivos ligados al discurso familiar que moldean las aspiraciones de los niños y adolescentes (Diez-Martínez y Ochoa, 2009).

El funcionamiento humano está fundado en sistemas sociales. Es por eso que la agencia humana, opera dentro de una amplia red de influencias socios estructurales. Estos sistemas sociales no trabajan por fuerzas impersonales infundadas desempeñadas por los individuos. Las estructuras sociales son creadas por la actividad humana para organizar, guiar y regular sus asuntos y ciertos dominios autorizados por reglas y sanciones (Giddens, 2010).

Los sistemas sociales necesariamente operan a través de las actividades de individuos que presiden sobre ellos. Las practicas socio estructurales, en turno, imponen restricciones y proveen recursos para estructurar el desarrollo personal y el

funcionamiento. Dada esta dinámica de influencia bidireccional, la teoría social cognitiva rechaza el dualismo entre la agencia humana y una estructura social no fundamentada (Bandura, 2006b).

El comportamiento humano no puede ser completamente entendido aisladamente en términos de factores socio estructurales o factores psicosociales. Un entendimiento completo requiere de un sistema causal integrado en el cual las influencias socio estructurales operen a través de mecanismos psicológicos para producir efectos en la conducta. Así que, el sistema del ser no es solamente un conducto por influencias del ambiente. El ser es socialmente constituido, pero por influencias ejercidas personal y colectivamente, la acción humana opera generativamente y proactivamente en sistemas sociales, no solo reactivamente. En resumen, los sistemas sociales son el producto de la actividad humana (Bandura, 2006b).

En el pasaje a la adultez, la acción en los adolescentes juega un rol importante durante su desarrollo a través de la selección y construcción de las circunstancias de vida. Entre los mecanismos que gobiernan esta auto direccionalidad, se encuentra un fuerte sentido de eficacia para manejar cierto nivel de funcionalidad y eventos que afecten su vida, estos desempeñan un rol primordial. Sin embargo otros factores sirven como guía y motivadores, estos están fundados en la firme creencia de que uno tiene el poder de producir los efectos que desee, a través de las acciones; además de esto, uno tiene el incentivo para actuar o perseverar lo que quiere de cara a dificultades (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, y Bandura, 2005).

Por otro lado, la teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2002) surge como una propuesta teórica ambiciosa que pretende integrar perspectivas psicológicas tradicionalmente contrapuestas. Por un lado, el punto de vista de la psicología humanista, el psicoanálisis y muchas teorías del desarrollo evolutivo comparten una meta teoría orgánica donde se enfatiza el carácter predeterminado del desarrollo, por ejemplo cuando se habla de la existencia de una tendencia hacia la auto organización, la construcción de un *self*, etc.

Por otro lado, la psicología conductista, cognitiva y otros enfoques más recientes se han encargado de mostrar un número importante de evidencias sobre la naturaleza fragmentaria de nuestra identidad, nuestra capacidad mecánica de responder al entorno por medio de los condicionamientos, etc. (Gámez y Marrero, 2005).

En la teoría de autodeterminación, al igual que en la perspectiva humanista, se asume que las personas nacen con una tendencia innata y constructiva para elaborar un sentido unificado del *self*, en donde se integran aspectos de la psique personal con información sobre los otros individuos o grupos del entorno social. Sin embargo, la teoría postula que existen factores del entorno social-cultural que contribuyen al desarrollo de dicha tendencia y que también hay ciertos factores socio-culturales que inhiben e interfieren ese mismo desarrollo (Deci y Ryan, 1985).

De tal forma que lo que emerge de la acción de estas tendencias es una dialéctica entre el sujeto (que de forma innata expresa una tendencia activa, adaptativa, hacia la integración de sus experiencias) y su entorno, que podrá facilitar u obstaculizar dicho

proceso de integración y que dará como resultado a individuos con un *self* integrado y activo, al mismo tiempo que existirán individuos con un *self* fragmentado, pasivo, reactivo en fricción de las condiciones de su entorno (Gámez y Marrero, 2005).

La aportación de la teoría de autodeterminación radica en organizar los contextos a partir de su relación con la satisfacción o bien de tres necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2002). Estas necesidades permitirían categorizar los aspectos del entorno social que contribuyen o no al desarrollo personal. La satisfacción de estas necesidades permite a las personas tener un funcionamiento óptimo a lo que los humanistas llaman autorrealización o lo que algunos autores definen como conductas motivadas intrínsecamente (Gámez y Marrero, 2005).

CAPITULO III

METODO

Lo que se pretende con el presente trabajo es conocer la orientación futura de jóvenes estudiantes de nivel medio superior de escuelas públicas, a través de sus metas así como conocer qué papel juegan la percepción de autoeficacia, la motivación y la influencia de su contexto social en la toma de decisiones respecto a su futuro.

Para llevar a cabo lo anterior se utilizó un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal. Es una investigación de tipo cuantitativo ya que analizan los datos estadísticamente para saber qué tipo de metas definen su orientación a futuro y cómo influyen aquellos que son significativos en su percepción de autoeficacia y motivación.

3.1 Fase exploratoria

3.1.1 Objetivo.

Esta primer parte del estudio se indaga sobre las variables de metas, motivación, influencia social de adolescentes escolarizados para después realizar un análisis de las respuestas, poder categorizar y observar si se acerca al modelo de la TAD (Deci y Ryan, 1985).

3.1.2 Participantes.

Se seleccionó una preparatoria pública del municipio de San Pedro Garza García, dado su plan de estudios, al momento de la investigación solo se encontraban cursando los grados de primero y tercero, así el total de la población fue 407 estudiantes, es por eso que se decidió trabajar con el total de la misma, constituida de la siguiente manera, 252 alumnos de primer semestre y 155 de tercer semestre. La media de edad de los sujetos es de 15.6 años con un rango entre 15 y 18 años de edad, se trabajó con una población de los cuales 45% eran hombres y 55% mujeres.

3.1.3 Variables.

Una de las variables independientes a estudiar son las metas, ya que a través de estas podemos conocer la variable dependiente que es la orientación futura de una persona, así como entender su comportamiento presente y futuro (Sheldon y Kasser, 1995).

Otra de las variables independientes es la motivación ya que la educación futura está relacionada con metas personales, inquietudes y motivación interna, podemos decir que para los adolescentes juega un papel clave en la transición de la prepa a la carrera (Samela-Aro et al., 2010).

Desde la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) observamos como la variable independiente de conducta, puede ser volitiva o autodeterminada dentro de un contexto social, es decir que tanto las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección bajo la influencia de un contexto social, por eso consideramos este último como otra de las variables

independientes para nuestro estudio (Deci y Ryan, 1985).

3.1.4 Instrumento.

Siguiendo los postulados de la teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (1985; 2008, Grouzet, et al., 2005) en cuanto a dimensiones o variables de estudio: metas, motivaciones e influencia social, se elaboró un instrumento, en forma de cuestionario que consto de 3 preguntas abiertas que median cada una de estas dimensiones. La preguntas que se plantearon fueron: ¿Cuál es tu meta en la vida?, la cual pretende conocer sobre las metas a futuro, para este reactivo las respuestas fueron categorizadas de la siguiente forma las metas intrínsecas, estudio, trabajo, relacionadas con la superación personal; metas extrínsecas, como ser reconocido tener cosas materiales y otra categorización donde aparecen ambas metas tanto las de tipo intrínsecas como las extrínsecas (ver anexo 1).

La segunda pregunta fue ¿Para qué quieres lograr estas metas?, la cual nos permite conocer el tipo de motivación en los jóvenes, la categorización de las respuestas fue: motivación de tipo intrínseca, motivación de tipo extrínseca o mixta. Y por último la pregunta ¿Quién te ha influido para tener esta meta? nos permite conocer cuál es la influencia del entorno social, las respuestas se categorizaron en: Mi familia; yo y otros, yo mismo, influencia del medio, hermanos, mis amigos, profesores, nadie y no sé.

Tabla 1

Preguntas y variables del cuestionario para la fase exploratoria

Pregunta	TAD
¿Cuál es tu meta en la vida?	Metas
¿Para qué quieres lograr esta meta en la vida?	Motivación
¿Quién te influye para lograr esta meta en la vida?	Influencia del contexto social

3.1.5 Procedimiento.

Dicho cuestionario fue aplicado a 252 alumnos de primer semestre y 155 de tercer semestre de forma grupal en el salón de clases solicitando permiso a los maestros del grupo para su aplicación. Se trabajó con una población total de 407 alumnos de nivel medio superior. El tiempo promedio para contestar al cuestionario fue alrededor de 25 minutos.

La consigna fue la siguiente: se está realizando un estudio sobre el proyecto de vida en jóvenes y nos interesa saber cuáles son sus principales metas a futuro, es decir, que planean hacer en su vida, cuáles son sus motivaciones y quien los ha influido para elegir sus metas. Es un cuestionario sencillo son tres preguntas abiertas, así que les recordamos que es solo su opinión, no hay respuestas correctas e incorrectas. La información proporcionada es anónima.

3.1.6 Análisis de datos.

Se realizaron análisis de frecuencias con las preguntas abiertas y se categorizaron de acuerdo a la teoría.

3.1.7 Resultados.

La media de edad de los sujetos es de 15.6 años con un rango entre 15 y 18 años de edad, se trabajó con una población masculina del 45% y un 55% de población femenina.

A continuación se muestran las respuestas más destacadas para cada una de las variables. La tabla 2 muestra las metas de vida que más se establecen los estudiantes de preparatoria, así como la categorización desde la Teoría de Autodeterminación.

Tabla 2

Frecuencia y categorización de respuestas más altas a: ¿Cuál es tu meta en la vida?

Variable	Respuesta	Categorización TAD
Metas	1. Estudio, trabajo, superación, desarrollo y crecimiento personal.	Metas intrínsecas
	2. Superación personal y además ser reconocido.	Metas intrínsecas y extrínsecas.
	3. Ser reconocido y tener cosas materiales.	Metas extrínsecas.

Los estudiantes indicaron también el para qué quieren lograr cada una de estas metas en la vida, la tabla 3 nos muestra las respuestas más comunes y la categorización que se realizó de las mismas.

Tabla 3

Frecuencia y categorización de respuestas más altas a: ¿Para qué quieres lograr esta meta en la vida?

Variable	Respuesta	Categorización TAD
Motivación	1. Superación, altruismo, ser independiente y satisfacción propia.	Motivación intrínseca.
	2. Superación, ser reconocido y tener cosas materiales.	Motivación intrínseca y extrínseca.
	3. Ser reconocido y tener cosas materiales.	Motivación extrínseca.

Por último, se les pregunto sobre ¿Quién te influye para lograr esta meta en la vida? La figura 2 muestra las respuestas más frecuentes.

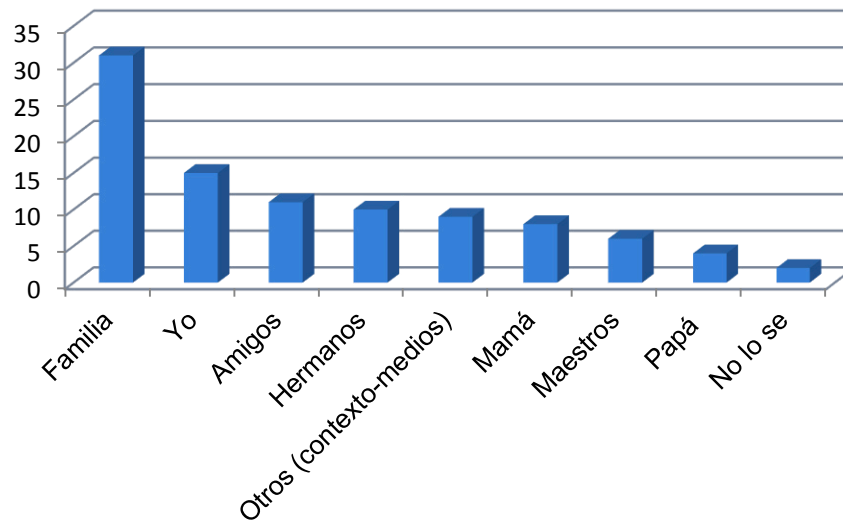


Figura 2. Análisis de frecuencias para: ¿Quién te influye para lograr esta meta en la vida?

Con base a las respuestas de este cuestionario en relación a los constructos que determinan la orientación futura en estudiantes de preparatoria se diseñó la siguiente parte de la investigación donde se incluye la variable autoeficacia la cual nos permitirá conocer que tan capaces se sienten para poder lograr sus metas y para eso se puso a prueba un batería la cual nos permitió construir el instrumento para la investigación final.

3.2 Fase piloto

3.2.1 Objetivo.

Una vez que conocimos las metas, la motivación y la influencia social en los estudiantes de nivel medio, además de observar como resulta su autoeficacia para lograr las metas establecidas decidimos utilizar los instrumentos que marca la teoría, así que en esta fase se presenta el pilotaje de esta aplicación.

3.2.2 Participantes.

La muestra piloto estuvo constituida por 62 estudiantes de primer semestre de preparatoria de una Universidad pública de Nuevo León en Monterrey, México.

3.2.3 Variables.

Las metas personales son un componente clave de autorregulación (Nurmi, 1993) y reflejan de alguna manera como la gente contribuye a su propio desarrollo a través de la planeación de su conducta en un área de importancia personal.

Deci y Ryan (2000) muestran que una cantidad importante de metas pueden estar ordenadas en un continuo de intrínsecas a extrínsecas. Metas como autoaceptación, afiliación y sentimiento comunitario han sido clasificadas como intrínsecas enfocar tu atención en objetivos que son típicamente inherentes a ser gratificantes y tienden a satisfacer necesidades psicológicas internas tales como autonomía, competencia y relaciones personales. Por otro lado, las metas como éxito financiero, atractivo físico, y popularidad han sido clasificadas como extrínsecas, enfocándose en gratificación externa, premios y las evaluaciones de los otros.

La autoeficacia percibida es una habilidad que se construye de acuerdo al entorno y la relación con la familia, amigos y compañeros (Martínez, Pedrão, Alonso, López, y Oliva, 2008). Al momento de establecer metas el adolescente puede ser influenciado, sobre todo por los iguales (Ward, Lundberg, Ellis, y Berrett, 2010), dejando de lado sus propios criterios y objetivos incluso sus propias metas.

Sobre la motivación la teoría de Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) hace una importante distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es la más autónoma y autodeterminada forma de motivación, es caracterizada por un compromiso voluntario en actividades por el sentimiento de disfrutar de la actividad misma. Por otro lado la motivación extrínseca se refiere al compromiso en comportamientos por su valor instrumental o importancia (Usborne, Lydon, y Taylor, 2009).

El ambiente familiar juega un rol importante en el desarrollo de adolescentes ya que estudios previos (Aydin, y Oztutuncu, 2001; Newman, Myers, Newman, Lohman, y Smith, 2000), indican que tiene influencia en el ajuste psicológico y las estrategias para resolver problemas de los adolescentes, así como autoconfianza y la habilidad para establecer metas claras y de acuerdo a su futuro personal y profesional (Lubenko, 2009).

3.2.4 Instrumentos

Para la prueba piloto se aplicó el Aspirations Index de Tim Kasser y Richard M. Ryan (1996), esta escala fue desarrollada para evaluar las metas de las personas en 7 categorías, que incluyen las aspiraciones extrínsecas e intrínsecas, para cada una los participantes, darán un rango de importancia cada una, además indicarán la posibilidad de lograr cada una de las metas. Las siete categorías incluyen las aspiraciones extrínsecas de riqueza, fama e imagen; las intrínsecas de relaciones significativas, desarrollo personal y contribuciones a la comunidad, además de la aspiración de buena salud. El total de ítems es de 35 y se miden con una escala tipo Likert de 5 puntos(ver

anexo 2).

Para medir la variable de autoeficacia se empleó la Escala de Autoeficacia General de Jerusalme y Schwarzer (1992) adaptada por María Elena Brenlla, María Aranguren, María Florencia Rossaro y Natalia Vázquez (2010) e incluye 10 ítems, con una escala Likert de 5 puntos (ver anexo 3).

Para evaluar la motivación se utilizó el Intrinsic Motivation Inventory (IMI), (Plant y Ryan, 1985), es una escala de 49 reactivos que miden 7 apartados y se evalúa con una escala tipo Likert de 5 puntos (ver anexo 4).

Para determinar la influencia social percibida se tomaron algunos reactivos del Future-Orientation Questionnaire, Jari- Erik Nurmi, Rachel Seginer y Millicent E. Poole (1990)(ver anexo 5).

Tabla 4

Batería piloto para estudio final.

Variable	Instrumento	Autor
Metas de vida	Aspirations Index	Tim Kasser y Richard M. Ryan (1996)
Autoeficacia	Escala de Autoeficacia General	Jerusalme y Schwarzer, (1992), adaptada por María Elena Brenlla, María Aranguren, María Florencia Rossaro y Natalia Vázquez (2010).
Motivación	Intrinsic Motivation	Robert W. Plant y Richard M. Ryan,

Influencia social	Inventory (IMI)	(1985).
	Future-Orientation	Jari- Erik Nurmi, Rachel Seginer y
	Questionnaire	Millicent E. Poole (1990).

3.2.5 Procedimiento.

Los instrumentos fueron aplicados de forma grupal en el salón de clases en el horario que nos autorizaron con previo consentimiento los maestros y estudiantes. La selección de la muestra fue no probabilística intencional de tipo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) ya que solo tuvimos acceso a algunos grupos de la dependencia. El tiempo promedio para contestar al cuestionario fue alrededor de 40 minutos.

3.2.6 Análisis de datos.

Los resultados se analizaron para conocer la confiabilidad y se utilizó un análisis de frecuencias en cada escala y los aspectos descriptivos se analizaron a través del programa estadístico SPSS.

3.2.7 Resultados.

La media de edad de los sujetos es de 17 años con un rango entre 15 y 18 años de edad, se trabajó con una población masculina del 32.3% y un 67.7% de población femenina.

El instrumento Índice de Aspiraciones de Tim Kasser y Richard M. Ryan (1996) mostró un alfa de Cronbach de .93 para nuestro estudio. Los datos respecto a esta

variable mostraron que en orden de importancia los estudiantes se orientan más hacia metas como, crecer y aprender cosas nuevas, la importancia de saber y aceptar quien soy realmente, estar libre de enfermedades, tener buenos amigos, sentir que la gente realmente me ama y tener mayor conciencia de mis actos.

La Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992) mostro una confiabilidad de $.87 \alpha$ de en nuestro estudio e indica que los estudiantes se perciben como seguros de poder resolver dificultades y confiados en cumplir sus metas, es así como podemos decir que cuentan con una alta autoeficacia.

El instrumento Intrinsic Motivation Inventory (IMI) de Robert W. Plant y Richard M. Ryan, (1985), mostró una confiabilidad de $.85 \alpha$. Los estudiantes refieren estar motivados intrínsecamente para las categorías de metas que tienen que ver con las relaciones personales, crecimiento personal, cuidar de su salud y ver por la comunidad, en este orden.

El instrumento de Jari- Erik Nurmi, Rachel Seginer y Millicent E. Poole (1990) sobre la influencia social percibida mostro un alfa de Cronbach de $.81 \alpha$.

En cuanto a la influencia para el cumplimiento de las metas en áreas específicas, muestran que la habilidad y el esfuerzo personal es positiva principalmente en el trabajo, educación y en la creación de una familia en este orden. Mientras la influencia social percibida desde diferentes entornos quienes más reportan son la mamá y los amigos, en esta escala se obtuvo una confiabilidad de $.91 \alpha$.

Tabla 5

Confiabilidad de la batería piloto para estudio final

Variable	Instrumento	Alfa de Cronbach
Metas de vida	Aspirations Index (Kasser y Ryan, 1996)	.93
Autoeficacia	Escala de Autoeficacia General (Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010).	.87
Motivación	Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Plant y Ryan, 1985).	.85
Influencia social	Future-Orientation Questionnaire (Nurmi, Seginer y Poole, 1990).	.81

Después de esta aplicación piloto el instrumento de 287 ítems se redujo a 123 ítems para el estudio final, ya que se eliminaron algunas escalas que aparecieron confusas, otras se modificaron y adaptaron para el instrumento final. Como producto de esta fase piloto se realizaron algunas modificaciones al instrumento Índice de Aspiraciones de

Tim Kasser y Richard M. Ryan (1996) cambio de 35 ítems a 34. Además, nos percatamos que la escala de autoeficacia medía esta variable de forma general, así que decidimos enfocar esta escala para cada una de las metas y fue así como se creó la escala de autoeficacia para las metas de vida conformada por 34 ítems. Así mismo para la motivación intrínseca se consideraron solo aquellos ítems que miden este constructo el cual se enfocó en la orientación futura. Por último, se cambió y adapto el instrumento para medir la influencia social pasando de 125 a 18 ítems haciendo más eficiente la aplicación del estudio final.

3.3 Estudio final

3.3.1 Participantes.

Para nuestro estudio final se contó con la participación voluntaria de 832 estudiantes inscritos de primero a sexto semestre. Los alumnos que participaron inscritos en primer semestre fueron 69, segundo semestre 310, tercer semestre 71, cuarto semestre 279, de quinto semestre 41 y en sexto semestre participaron 62. Donde el 43,3% fueron hombres y el 56,7% mujeres con una edad promedio de 16 años pertenecientes a tres dependencias públicas de nivel medio 373 participantes del municipio de Monterrey, 152 de San Pedro y 303 de Santa Catarina, la muestra fue elegida por conveniencia.

3.3.2 Instrumentos.

El instrumento consta de 5 apartados el primero indaga sobre los datos socio demográficos, el segundo y tercero sobre las metas y autoeficacia, el cuarto la motivación y el quinto sobre la influencia social, los cuales se describen a continuación (ver anexo 6).

Para el estudio final se utilizó un cuestionario de datos socio demográficos como la edad, género, grado escolar, situación laboral del participante, así como el nivel de estudios y situación laboral de los padres.

La Escala de Índice de Aspiraciones (Kasser y Ryan, 1996), fue desarrollada para evaluar las metas de vida de las personas en 7 categorías, las cuales incluyen las aspiraciones extrínsecas de riqueza (e.g. Ser exitoso financieramente), fama (e.g. Ser famoso) e imagen (e.g. Mantener mi cabello y mi ropa a la moda); las intrínsecas de relaciones significativas (e.g. Compartir mi vida con alguien que amo), desarrollo personal (e.g. Saber y aceptar quien realmente soy) y contribuciones a la comunidad (e.g. Ayudar a los necesitados), además de la aspiración de buena salud (e.g. Evitar cosas que afecten a mi salud). El total de ítems es de 34, se evalúan con la pregunta ¿Qué tan importante es para ti cada una de las metas? y se miden con una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (No es importante en lo absoluto) a 5 (muy importante) con una confiabilidad de .76 α en los estudios de las autores (Kasser y Ryan, 1996) (Inglelew, Markland y Ferguson, 2009). En nuestro estudio final encontramos una fiabilidad de .89 α .

La escala de autoeficacia para cada una de las metas de vida fue construida por Javier Álvarez y Karla Delgadillo (2013) con base a lo sugerido por Bandura (2006c) en su manual para construcción de escalas. Cada uno de los 34 ítems de esta escala fue redactado para cada categoría de metas, atendiendo a la pregunta ¿qué tan seguro(a) estas de poder lograr esta meta? (e.g. de riqueza: tener muchas pertenencias caras; de fama: que mi nombre sea conocido por mucha gente; imagen: conseguir la imagen que

siempre he querido; de relaciones significativas: tener relaciones serias y duraderas; desarrollo personal: tener mayor conciencia de mis actos; contribuciones a la comunidad: ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio y aspiración de buena salud: tener un estilo de vida saludable). El total de ítems se midió con una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (seguro de no poder lograrlo) a 5 (seguro de poder lograrlo). La confiabilidad de la escala creada por los autores se corrobora con la muestra empleada en este estudio la cual fue de .92 α .

El Inventario de Motivación Intrínseca (IMI), (Plant y Ryan, 1985), consta de 45 ítems, con 7 sub-escalas (interés/placer, competencia percibida, esfuerzo, valor/ utilidad, sentir presión/tensión, elección percibida, relaciones). De las cuales utilizamos la escala estándar de 22 ítems que incluye las sub-escalas de interés/placer, competencia percibida, sentir presión/tensión y elección percibida, ya que para nuestro estudio miden la motivación intrínseca o autodeterminada al tomar decisiones sobre la orientación a futuro (e.g. siento que es mi decisión elegir mi orientación a futuro). Fue medida a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (No es cierto en absoluto) a 5 (Muy cierto). La confiabilidad de esta escala para nuestro estudio fue .74 α .

La escala para medir la variable influencia social fue adaptada por Álvarez y Delgadillo (2013) consta de 18 ítems, donde se evalúa la influencia de papá, mamá, hermanos, amigos, maestros de orientación vocacional y maestro tutor de grupo, (e.g. Mi papá aprueba que persiga mis propias metas), con una escala Likert de 5 puntos, que va de 1 (nunca es cierto) a 5 (siempre es cierto). Los indicadores que se tomaron fueron los señalados por Jung y McCormick (2010), para medir “social influence – family”,

retomando elementos de Ajzen y Fishbein (1980), así como también del trabajo de Lee y Green (1991), la cual consta de 3 ítems (e.g. My familia quiere que persiga este trabajo/ocupación). La prueba de confiabilidad de esta escala se corroboró en el estudio final con un .90 α .

Tabla 6

Confiabilidad de la batería para estudio final

Variable	Instrumento	Alfa de Cronbach
Metas de vida	Aspirations Index (Kasser y Ryan, 1996)	.89
Autoeficacia	Escala de Autoeficacia para metas de vida (Álvarez y Delgadillo, 2013).	.92
Motivación	Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Plant y Ryan, 1985).	.74
Influencia social	Escala para influencia social (Delgadillo y Álvarez, 2013)	.90

3.3.3 Procedimiento

3.3.3.1 Diseño utilizado

El estudio se realizó bajo el diseño transversal correlacional, ya que se busca describir relación entre las variables independientes autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente metas a futuro, en los estudiantes de prepa en un momento determinado.

3.3.3.2 Recolección de Datos

Los datos se obtuvieron de una muestra no probabilística intencional. Se seleccionaron tres preparatorias públicas de los municipios de Santa Catarina, San Pedro y Monterrey. Se pidió la autorización de los directores de cada institución para realizar el estudio (ver anexo7). Después en coordinación con los prefectos se aplicó el instrumento según la disponibilidad de horario del grupo y bajo la autorización del maestro.

La aplicación se llevó a cabo en el salón de clases en todas las instituciones bajo la supervisión de la investigadora. Todos los participantes recibieron la siguiente explicación previa a la aplicación: Se les invita a participar en una investigación sobre la orientación futura en jóvenes, las preguntas son referentes a las metas, motivación, autoeficacia e influencia social. Te pedimos de la manera más atenta antes de comenzar a contestas los cuestionarios leas cuidadosamente la primera hoja del instrumento, donde se incluye la carta de consentimiento informado (ver anexo 8) y una vez que hayas terminado y estés de acuerdo escribe tu nombre para tener evidencia de tu autorización en el uso de los datos de forma anónima.

3.3.4 Análisis de Datos

El primer paso fue comprobar la fiabilidad de cada escala a través del alpha de Cronbach.

El segundo análisis tiene que ver con los datos descriptivos para conocer aspectos de los participantes como: edad, sexo, y grado de estudios.

El siguiente fue un análisis factorial para indagar acerca de las dimensiones subyacentes a cada instrumento.

El análisis de regresión es para conocer el peso explicativo de las variables independientes, sobre la variable dependiente y la comprobación de hipótesis.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En relación a nuestra variable independiente metas de vida enseguida mostraremos el índice de fiabilidad para medirla.

4.1 Variable dependiente: Metas de vida

Con el objetivo de conocer la fiabilidad del instrumento Índice de Aspiraciones para nuestra primera variable de metas se realizó un análisis de Cronbach el cual nos mostró una fiabilidad de .89 (Tabla 7).

Tabla 7

Estadísticos de fiabilidad del Test Índice de Aspiraciones

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,897	,899	34

Enseguida se realizó un análisis de frecuencias para identificar cuales metas fueron las más importantes la Figura 3 muestra los resultados.

Las metas que se mencionaron con mayor frecuencia fueron: “Saber y aceptar quien realmente yo soy” con un 78%; “Estar relativamente fuera de enfermedades” aparece en 77%; con un 74% fue “Crecer y aprender cosas nuevas” enfocadas al desarrollo personal, mismas que se refieren a cuestiones de orden intrínseco en los jóvenes. Y por otro lado las metas menos mencionadas fueron: “Ser famoso” en un 20.6%; “Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación” 21,3%; “Tener muchas pertenencias caras” con 25,6%, todas estas se refieren a cuestiones materiales e imagen las cuales tienen que ver con aspectos de tipo extrínseco.

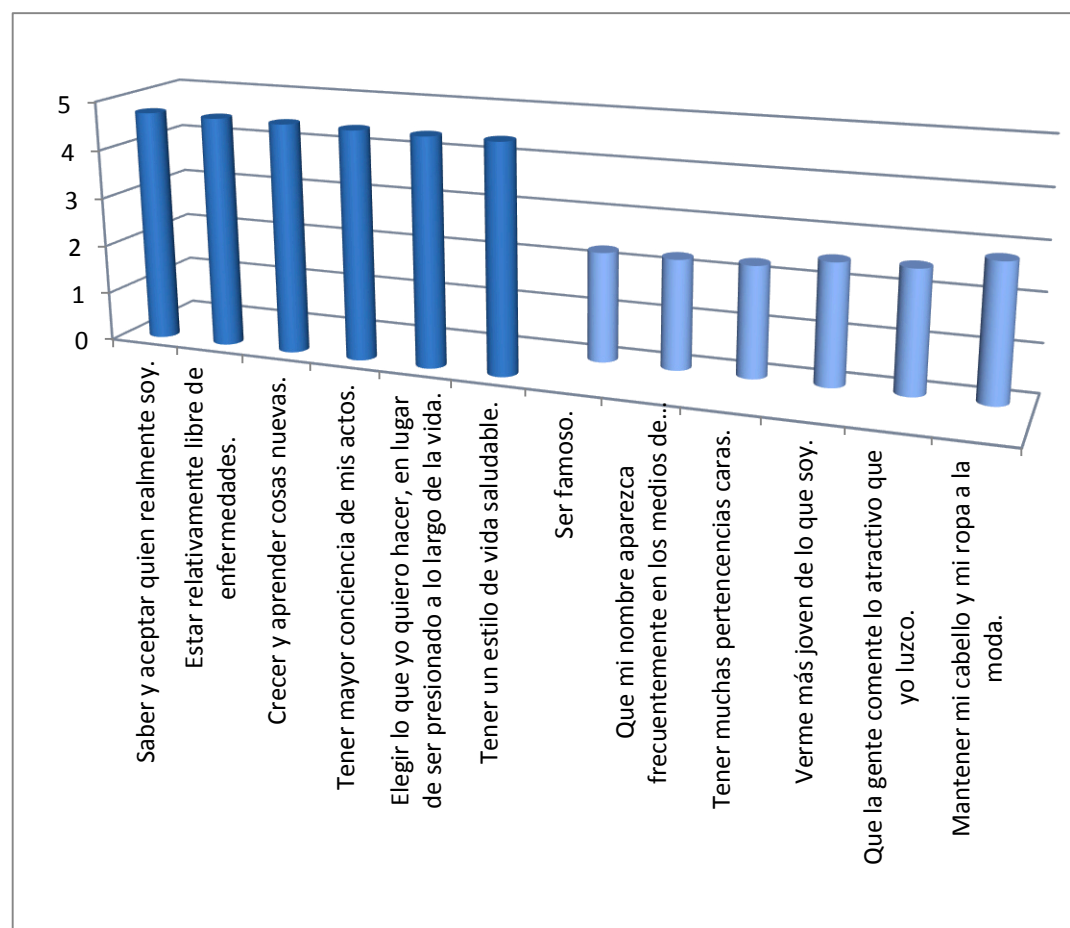


Figura 3. Análisis de frecuencias para: ¿Qué tan importante es para ti esta meta?

Resultados del análisis factorial de la variable metas.

Para conocer las dimensiones o factores subyacentes a los reactivos de la escala de Índice de Aspiraciones se realizó un análisis factorial de componentes principales. El análisis nos muestra inicialmente que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .908, lo cual nos habla de una pertinente adecuación muestral (ver Tabla 8) asimismo nos señala que el análisis factorial es significativo a nivel ,000.

Tabla 8

KMO y prueba de Bartlett para Metas

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,908
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	10306
	aproximado	,878
	gl	561
	Sig.	,000

Tabla 9

Varianza total explicada para variable dependiente: Metas de vida

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	%	%	Total	%	%
		varianza	acumul ado		de la varianza	acumul ado		de la varianza	acumul ado
1	7,989	23,498	23,498	7,989	23,498	23,498	3,436	10,106	10,106
2	4,346	12,781	36,279	4,346	12,781	36,279	3,273	9,627	19,733
3	1,643	4,833	41,112	1,643	4,833	41,112	3,247	9,551	29,284
4	1,589	4,674	45,785	1,589	4,674	45,785	2,880	8,471	37,755
5	1,324	3,893	49,678	1,324	3,893	49,678	2,620	7,706	45,461
6	1,176	3,458	53,136	1,176	3,458	53,136	2,610	7,676	53,136

Se encontraron seis factores que explican el 53% de la varianza y que se constituyen de la siguiente forma: el primero Contribución a la comunidad (explica el 23% de la varianza); el segundo factor Reconocimiento social, (explica el 12% de la varianza); el tercero Aptitud física /autoaceptación (explica el 4.8% de la varianza); el cuarto factor Apariencia atractiva (explica el 4.6% de la varianza); el quinto factor Afiliación (explica el 3.8% de la varianza); el sexto factor Éxito financiero (explica el 3.4% de la varianza). Con estos 6 factores se buscó que el porcentaje de varianza fuera el más óptimo para nuestro estudio.

Tabla 10

Matriz de componentes rotados para Metas

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
29. Ayudar a los necesitados.	,798					
21. Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.	,723					
26. Apoyar a otros a superarse en su vida.	,703					
16. Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.	,669					
6. Trabajar para la mejora de la sociedad.	,620					
9. Tener buenos amigos con los que pueda contar.						
13. Ser famoso.		,723				
2. Que mi nombre sea conocido por mucha gente.		,708				
5. Ser admirado por mucha gente.		,672				
23. Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.		,657				
4. Ser una persona muy rica.		,572				,502
11. Tener muchas		,452		,406		,425

pertenencias caras.	
34.Tener un estilo de vida saludable.	,715
1.Verme saludable.	,591
7.Sentir me bien con respecto a mi estado físico.	,584
25.Estar relativamente libre de enfermedades.	,577
8.Crecer y aprender cosas nuevas.	,571
33.Tener mayor conciencia de mis actos.	,435 ,448
27.Saber y aceptar quien realmente yo soy.	,444
19.Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)	,435
18.Elegir lo que yo quiero hacer, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida.	,433
14.Al final de mi vida, ser capaz de ver hacia atrás y verla con significado y completa.	,406
17.Mantener mi cabello y mi ropa a la moda.	,742
31.Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva.	,706

10. Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco.	,700
3. Verme más joven de lo que soy.	,537
22. Conseguir la imagen que siempre he querido.	
15. Tener una relación de pareja con un compromiso formal.	,791
12. Compartir mi vida con alguien que amo.	,776
30. Tener relaciones serias y duraderas.	,750
24. Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo.	,576
32. Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera.	,722
20. Ser exitoso financieramente.	,699
28. Tener un trabajo donde paguen bien, que me dé un status alto.	,662
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a	
a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.	

La tabla 11 ubica a cada uno de los factores con las respectivas metas que los explican.

Tabla 11

Factores y metas

FACTOR	META
1.- Contribución a la comunidad	29. Ayudar a los necesitados.
	21. Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.
	26. Apoyar a otros a superarse en su vida.
	16. Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.
	6. Trabajar para la mejora de la sociedad.
2.- Reconocimiento social	13. Ser famoso.
	2. Que mi nombre sea conocido por mucha gente.
	5. Ser admirado por mucha gente.
	23. Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.
	4. Ser una persona muy rica.
	11. Tener muchas pertenencias caras.
3.- Crecimiento personal	34. Tener un estilo de vida saludable.
	1. Verme saludable.
	7. Sentir me bien con respecto a mi estado físico.
	25. Estar relativamente libre de enfermedades.
	8. Crecer y aprender cosas nuevas.
	33. Tener mayor conciencia de mis actos.
	27. Saber y aceptar quien realmente yo soy.
	19. Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)

	18. Elegir lo que yo quiero hacer, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida.
	14. Al final de mi vida, ser capaz de ver hacia atrás y verla con significado y completa.
4.- Apariencia atractiva	17. Mantener mi cabello y mi ropa a la moda. 31. Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva. 10. Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco. 3. Verme más joven de lo que soy.
5.- Afiliación	15. Tener una relación de pareja con un compromiso formal. 12. Compartir mi vida con alguien que amo. 30. Tener relaciones serias y duraderas. 24. Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo.
6.- Éxito financiero	32. Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera. 20. Ser exitoso financieramente. 28. Tener un trabajo donde paguen bien, que me dé un status alto.

Una vez realizado el análisis factorial de las metas continuamos con la variable de autoeficacia.

4.2 Variable independiente: Autoeficacia percibida en el logro de metas

Con el objetivo de conocer la fiabilidad de la escala de autoeficacia que fue construida para nuestro estudio se realizó un análisis el cual tuvo como resultado una confiabilidad de .92 de Alpha de Cronbach (Tabla 12).

Tabla 12

Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Autoeficacia

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,920	,928	34

Enseguida se realizó un análisis de frecuencias para conocer la más alta percepción de eficacia en metas. A continuación se muestra los cinco porcentajes más altos, refiriendo que se sienten seguros de poder conseguirlo. Para “Crecer y aprender cosas nuevas” el 70.6% se percibe eficaz; para “Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio” el 70% creen poder hacerlo; el “Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo” el 68.3% se percibe con eficacia; para “Elegir lo que yo quiero hacer, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida” el 67.9% cree poder hacerlo; y en cuanto a “Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)” un 66.7% están seguros de poder lograrlo.

Por otro lado, siguiendo con este análisis la percepción de eficacia en menor grado fue al “Tener muchas pertenencias caras” con un 28.2% posibilidad de lograrlo; en “Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco” solo el 27.5% cree poder lograrlo; el que “Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación” aparece con un 25.6%; solo el 23.7% creen poder “Ser famoso”, y para “Verme más joven de los que soy” el 24.4% no cree poder lograrlo.

Resultado del análisis factorial de la variable independiente: Autoeficacia

Una vez realizada la prueba de fiabilidad del instrumento se realizó un análisis factorial de componentes principales para conocer las dimensiones o factores subyacentes a los reactivos de la escala de Autoeficacia. El análisis nos muestra inicialmente que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .933, lo cual nos habla de una pertinente adecuación muestral (ver Tabla 13) asimismo nos señala que el análisis factorial es significativo a nivel ,000.

Tabla 13

KMO y prueba de Bartlett para Autoeficacia

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,933
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	861
	aproximado	8,370
	gl	465
	Sig.	,000

Tabla 14

Varianza total explicada para la variable independiente: autoeficacia

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumula do		varianza	acumul ado		varianza	acumulad o
1	,220	29,742	29,742	9,220	29,742	29,742	6,029	19,449	19,449
2	,187	7,056	36,798	2,187	7,056	36,798	2,837	9,151	28,600
3	,506	4,859	41,657	1,506	4,859	41,657	,645	8,531	37,131
4	,235	3,985	45,642	1,235	3,985	45,642	,004	6,464	43,594
5	179	3,805	49,447	1,179	3,805	49,447	,814	5,853	49,447

Se encontraron 5 factores que explican el 49% de la varianza y se constituyen de la siguiente forma: el primero Ser popular (explica el 29% de la varianza); el segundo Relacionarse (explica el 36% de la varianza); el tercer factor Apoyo a la comunidad (explica el 41% de la varianza); el cuarto Estar saludable (explica el 45% de la varianza); el quinto factor Autoconocimiento (explica el 49% de la varianza). Con estos 5 factores se buscó que el porcentaje de varianza fuera el más óptimo para nuestro estudio.

Tabla 15

Matriz de componentes rotados para Autoeficacia

	Componente				
	1	2	3	4	5
11.Tener muchas pertenencias caras.	,741				
10.Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco.	,697				
4.Ser una persona muy rica.	,695				
13.Ser famoso.	,694				
23.Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.	,682				
32.Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera.	,650				
20.Ser exitoso financieramente.	,643				
5.Ser admirado por mucha gente.	,638				
17.Mantener mi cabello y mi ropa a la moda.	,633				
31.Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva.	,598				
2.Que mi nombre sea conocido por mucha gente.	,583				
22.Conseguir la imagen que siempre he querido.	,571				
3.Verme más joven de lo que soy.	,534				

12.Compartir mi vida con alguien que amo.	,679
24.Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo.	,642
30.Tener relaciones serias y duraderas.	,611
9.Tener buenos amigos con los que pueda contar.	,533
15.Tener una relación de pareja con un compromiso formal.	,507
14.Al final de mi vida, ser capaz de ver hacia atrás y verla con significado y completa.	
29.Ayudar a los necesitados.	,775
16.Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.	,672
26.Apoyar a otros a superarse en su vida.	,650
21.Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.	,574
6.Trabajar para la mejora de la sociedad.	,516
18.Elegir lo que yo quiero hacer, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida.	
34.Tener un estilo de vida saludable.	,727
25.Estar relativamente libre de	,714

enfermedades.	
19.Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)	,567
27.Saber y aceptar quien realmente yo soy.	,766
33.Tener mayor conciencia de mis actos.	,725
8.Crecer y aprender cosas nuevas.	,606
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a	
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.	

La tabla 16 muestra los factores que explican la autoeficacia para el logro de las metas.

Tabla 16

Factores y autoeficacia de las metas

Factores	Autoeficacia para metas
1.- Ser popular	<p>11. Tener muchas pertenencias caras.</p> <p>10. Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco.</p> <p>4. Ser una persona muy rica.</p> <p>13. Ser famoso.</p> <p>23. Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.</p> <p>32. Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera.</p> <p>20. Ser exitoso financieramente.</p> <p>5. Ser admirado por mucha gente.</p> <p>17. Mantener mi cabello y mi ropa a la moda.</p> <p>31. Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva.</p> <p>2. Que mi nombre sea conocido por mucha gente.</p> <p>22. Conseguir la imagen que siempre he querido.</p> <p>3. Verme más joven de lo que soy.</p>
2.- Relacionarse	<p>12. Compartir mi vida con alguien que amo.</p> <p>24. Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo.</p> <p>30. Tener relaciones serias y duraderas.</p> <p>9. Tener buenos amigos con los que pueda contar.</p> <p>15. Tener una relación de pareja con un compromiso formal.</p>
3.- Apoyo a la comunidad	<p>29. Ayudar a los necesitados.</p> <p>16. Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.</p> <p>26. Apoyar a otros a superarse en su vida.</p>

	21. Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.
	6. Trabajar para la mejora de la sociedad.
4.- Estar saludable	34. Tener un estilo de vida saludable.
	25. Estar relativamente libre de enfermedades.
	19. Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)
5.-	27. Saber y aceptar quien realmente yo soy.
Autoconocimiento	
	33. Tener mayor conciencia de mis actos.
	8. Crecer y aprender cosas nuevas.

Una vez realizado el análisis factorial de la variable autoeficacia continuamos con la motivación.

4.3 Variable independiente: motivación

Con el objetivo de conocer la fiabilidad del instrumento Inventario de Motivación Intrínseca se realizó un análisis de Cronbach el cual mostró una fiabilidad de .74 (ver Tabla 17).

Tabla 17

Estadísticos de fiabilidad del Inventario de Motivación Intrínseca

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,742	,765	22

Resultados del análisis factorial de la variable motivación

Una vez realizada la prueba alfa del instrumento realizamos un análisis factorial de componentes principales para conocer las dimensiones o factores subyacentes a los reactivos del Inventario de Motivación Intrínseca. El análisis nos muestra inicialmente que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .929, lo cual nos habla de una pertinente adecuación muestral (ver Tabla 18) asimismo nos señala que el análisis factorial es significativo a nivel ,000.

Tabla 18

KMO y prueba de Bartlett para Motivación

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,929
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	673
	aproximado	7,250
	gl	210
	Sig.	,000

Tabla 19

Varianza total explicada para la variable independiente: motivación

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%acum	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	ulado		varianza	acumul ado
1	7,220	34,382	34,382	7,220	34,382	34,382	6,128	29,182	29,182
2	2,226	10,601	44,983	2,226	10,601	44,983	2,665	12,693	41,875
3	1,588	7,564	52,547	1,588	7,564	52,547	2,241	10,672	52,547

Se encontraron tres factores que explican el 52% de la varianza y que se constituyen de la siguiente forma: el primero, “competencia por los intereses” (explica el 34% de la varianza); el segundo, “ser presionado” (explica el 44% de la varianza); el tercer factor, “elección propia” (explica el 52% de la varianza). Con estos tres factores se buscó que el porcentaje de varianza fuera el más óptimo para nuestro estudio.

Tabla 20

Matriz de componentes rotados para Motivación

	Componente		
	1	2	3
10. Disfruto muchísimo tomar decisiones sobre mi futuro	,769		
20. Puedo describir la toma de decisiones sobre mi orientación a futuro como algo agradable.	,730		
17. Pienso que tomar decisiones sobre mi orientación a futuro es muy interesante.	,724		
12. Me siento satisfecho con mi toma de decisiones sobre mi orientación a futuro.	,702		
5. Encuentro que tomar decisiones sobre mi orientación a futuro es muy interesante.	,680		
8. Tomar decisiones sobre mi futuro es divertido.	,651		
16. Me siento considerablemente hábil para tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.	,650	-,311	
4. Pienso que soy muy bueno tomando decisiones sobre mi orientación a futuro.	,649	-,362	
1. Mientras me encuentro tomando decisiones sobre mi orientación a futuro, estoy pensando lo mucho que lo disfruto.	,643		
15. Siento que estoy haciendo lo que realmente quiero hacer mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.	,635		-,302
9. Me siento tranquilo mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.	,623	-,495	
22. Después de estar tomando decisiones sobre	,574		

mi orientación a futuro, me siento muy competente.			
7.Pienso que soy muy bueno tomando decisiones sobre mi orientación a futuro, comparado con otros estudiantes/compañeros.	,530		
2.No me siento nervioso (a) acerca de tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.	,455	-,342	
6.Me siento preocupado mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.		,795	
13.Me siento inquieto mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.		,768	
18.Me siento presionado mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.		,692	,365
21.Tomo decisiones sobre mi orientación a futuro porque no tengo otra opción.			,762
14.Pienso que la toma decisiones sobre mi orientación a futuro es muy aburrida.			,685
19.Me siento como obligado a tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.		,394	,632
11.Realmente no tengo otra opción en la toma de decisiones sobre mi orientación a futuro.			,578
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a			
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.			

La tabla 21 muestra los factores que explican la motivación para el logro de metas.

Tabla 21

Factores y motivación

Factores	Motivación
1.- Competencia por los intereses	<p>10. Disfruto muchísimo tomar decisiones sobre mi futuro</p> <p>20. Puedo describir la toma de decisiones sobre mi orientación a futuro como algo agradable.</p> <p>17. Pienso que tomar decisiones sobre mi orientación a futuro es muy interesante.</p> <p>12. Me siento satisfecho con mi toma de decisiones sobre mi orientación a futuro.</p> <p>5. Encuentro que tomar decisiones sobre mi orientación a futuro es muy interesante.</p> <p>8. Tomar decisiones sobre mi futuro es divertido.</p> <p>16. Me siento considerablemente hábil para tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.</p> <p>4. Pienso que soy muy bueno tomando decisiones sobre mi orientación a futuro.</p> <p>1. Mientras me encuentro tomando decisiones sobre mi orientación a futuro, estoy pensando lo mucho que lo disfruto.</p> <p>15. Siento que estoy haciendo lo que realmente quiero hacer mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.</p> <p>9. Me siento tranquilo mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.</p> <p>22. Después de estar tomando decisiones sobre mi orientación a futuro, me siento muy competente.</p> <p>7. Pienso que soy muy bueno tomando decisiones sobre mi orientación a futuro, comparado con otros estudiantes/compañeros.</p>

		2. No me siento nervioso (a) acerca de tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.
2.-	Ser	6. Me siento preocupado mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.
presionado		13. Me siento inquieto mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.
		18. Me siento presionado mientras tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.
3.-	Elección	21. Tomo decisiones sobre mi orientación a futuro porque no tengo otra opción.
propia		14. Pienso que la toma decisiones sobre mi orientación a futuro es muy aburrida.
		19. Me siento como obligado a tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.
		11. Realmente no tengo otra opción en la toma de decisiones sobre mi orientación a futuro.

Una vez realizado el análisis factorial de la motivación continuamos con la última variable del estudio que es influencia social.

4.4 Variable independiente: influencia social

Con el objetivo de conocer la confiabilidad de la Escala para Influencia Social la cual fue adaptada para nuestro estudio se realizó un análisis de Cronbach teniendo como resultado una Alpha de .90 (ver Tabla 22).

Tabla 22

Estadísticos de fiabilidad de la Escala Influencia social

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,904	,905	18

Resultados del análisis factorial de la variable influencia social

Una vez realizada la prueba alfa del instrumento realizamos un análisis factorial de componentes principales para conocer las dimensiones o factores subyacentes a los reactivos de la Escala para Influencia Social. El análisis nos muestra inicialmente que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .837, lo cual nos habla de una pertinente adecuación muestral (ver Tabla 23) asimismo nos señala que el análisis factorial es significativo a nivel ,000.

Tabla 23

KMO y prueba de Bartlett para Influencia social

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,837
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	1320
	aproximado	8,873
	gl	153
	Sig.	,000

Tabla 24

Varianza total explicada para la variable independiente influencia social

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianz	acumulad		varianza	acumul		varianza	acumulad
		a	o			ado			o
1	6,923	38,460	38,460	6,923	38,460	38,460	2,754	15,303	15,303
2	2,752	15,286	53,747	2,752	15,286	53,747	2,681	14,895	30,197
3	2,203	12,240	65,987	2,203	12,240	65,987	2,669	14,830	45,027
4	1,564	8,689	74,676	1,564	8,689	74,676	2,593	14,405	59,432
5	1,292	7,175	81,851	1,292	7,175	81,851	2,567	14,262	73,694
6	1,097	6,092	87,944	1,097	6,092	87,944	2,565	14,250	87,944

Se encontraron 6 factores que explican el 87% de la varianza y que se constituyen de la siguiente forma: el primero, “maestros de orientación vocacional” (explica el 38% de la varianza); el segundo fue “hermanos” (explica el 53% de la varianza); el tercer factor, “tutor” (explica el 65% de la varianza); el cuarto, “amigos” (explica el 74% de la varianza); el quinto factor, “mamá” (explica el 81% de la varianza); el sexto factor “papá” (explica el 87% de la varianza). Con estos seis factores se buscó que el porcentaje de varianza fuera el más óptimo para nuestro estudio.

Tabla 25

Matriz de componentes rotados para Influencia social

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
15.Mis maestros (as) de	,900					
Orientación Vocacional						
piensan que yo debería						
perseguir mis metas.						
13.Mis maestros (as) de	,896					
Orientación Vocacional me						
han dicho que quieren que						
persiga mis propias metas.						
14.Mis maestros (as) de	,883					
Orientación Vocacional						
aprueban que persiga mis						
propias metas.						
9.Mis hermanos (as)		,905				
piensan que yo debería						
perseguir mis metas.						
7.Mis hermanos (as) me		,902				
han dicho que quieren que						
persiga mis propias metas.						
8.Mis hermanos (as)		,896				
aprueban que persiga mis						
propias metas.						
18.Mis maestros (as)			,886			
Tutores piensan que yo						
debería perseguir mis metas.						

17.Mis maestros (as)	,880
Tutores aprueban que persiga mis propias metas.	
16.Mis maestros (as)	,863
Tutores me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.	
12.Mis amigos (as)	,896
piensan que yo debería perseguir mis metas.	
11.Mis amigos (as)	,887
aprueban que persiga mis propias metas.	
10.Mis amigos (as) me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.	,880
5.Mi mamá (o tutor)	,883
aprueba que persiga mis propias metas.	
6.Mi mamá (o tutor)	,876
piensa que yo debería perseguir mis metas.	
4.Mi mamá (o tutor) me ha dicho que quiere que persiga mis propias metas.	,875
2.Mi papá (o tutor)	,892
aprueba que persiga mis propias metas.	
3.Mi papá (o tutor)	,884
piensa que yo debería	

perseguir mis metas.	
1. Mi papá (o tutor) me	,841
ha dicho que quiere que	
persiga mis propias metas.	
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a	
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.	

La tabla 26 muestra los factores que explican la influencia social sobre las metas de vida.

Tabla 26

Factores e influencia social

Factores	Influencia social
1.- Maestros de orientación vocacional	15. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional piensan que yo debería perseguir mis metas.
	13. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.
	14. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional aprueban que persiga mis propias metas.
2.- Hermanos	9. Mis hermanos (as) piensan que yo debería perseguir mis metas.
	7. Mis hermanos (as) me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.
	8. Mis hermanos (as) aprueban que persiga mis propias metas.
3.- Tutor	18. Mis maestros (as) Tutores piensan que yo debería perseguir mis metas.

	17. Mis maestros (as) Tutores aprueban que persiga mis propias metas.
	16. Mis maestros (as) Tutores me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.
4.- Amigos	12. Mis amigos (as) piensan que yo debería perseguir mis metas.
	11. Mis amigos (as) aprueban que persiga mis propias metas.
	10. Mis amigos (as) me han dicho que quieren que persiga mis propias metas.
5.- Mamá	5. Mi mamá (o tutor) aprueba que persiga mis propias metas.
	6. Mi mamá (o tutor) piensa que yo debería perseguir mis metas.
	4. Mi mamá (o tutor) me ha dicho que quiere que persiga mis propias metas.
6.- Papá	2. Mi papá (o tutor) aprueba que persiga mis propias metas.
	3. Mi papá (o tutor) piensa que yo debería perseguir mis metas.
	1. Mi papá (o tutor) me ha dicho que quiere que persiga mis propias metas.

4.5 Análisis de regresión

A continuación una vez localizados los factores en cada una de las variables de estudio realizamos una serie de análisis de regresión tomando como variables dependientes las metas en la vida y como variables predictoras los factores encontrados en cada una de las demás variables: autoeficacia, motivación e influencia social.

Análisis de regresión para la variable dependiente: Contribución a la comunidad

El primer análisis que mostramos es el modelo de regresión para la variable dependiente: Contribución a la comunidad.

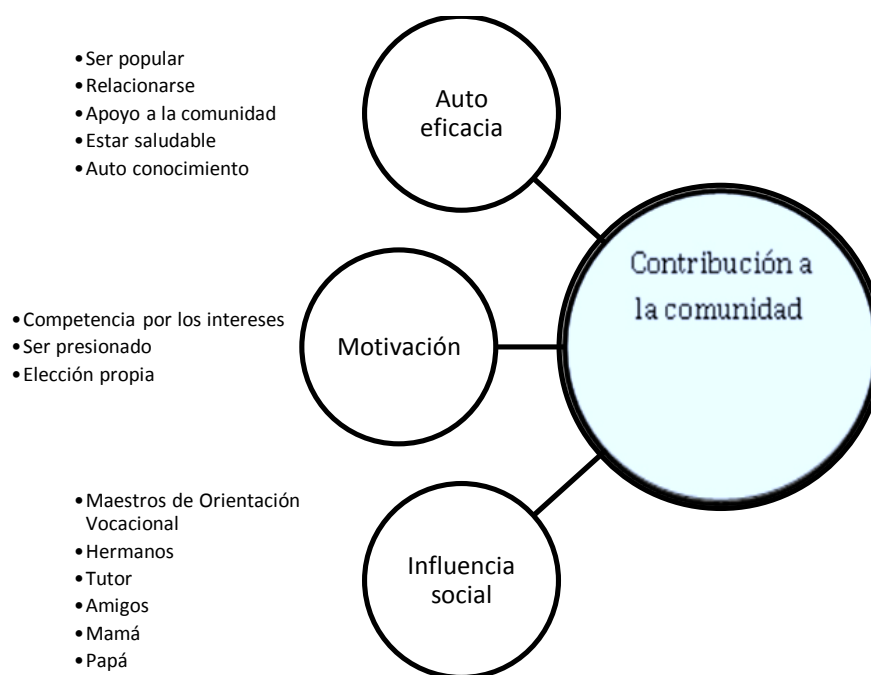


Figura 4. Variables independientes con variable dependiente: Contribución a la comunidad.

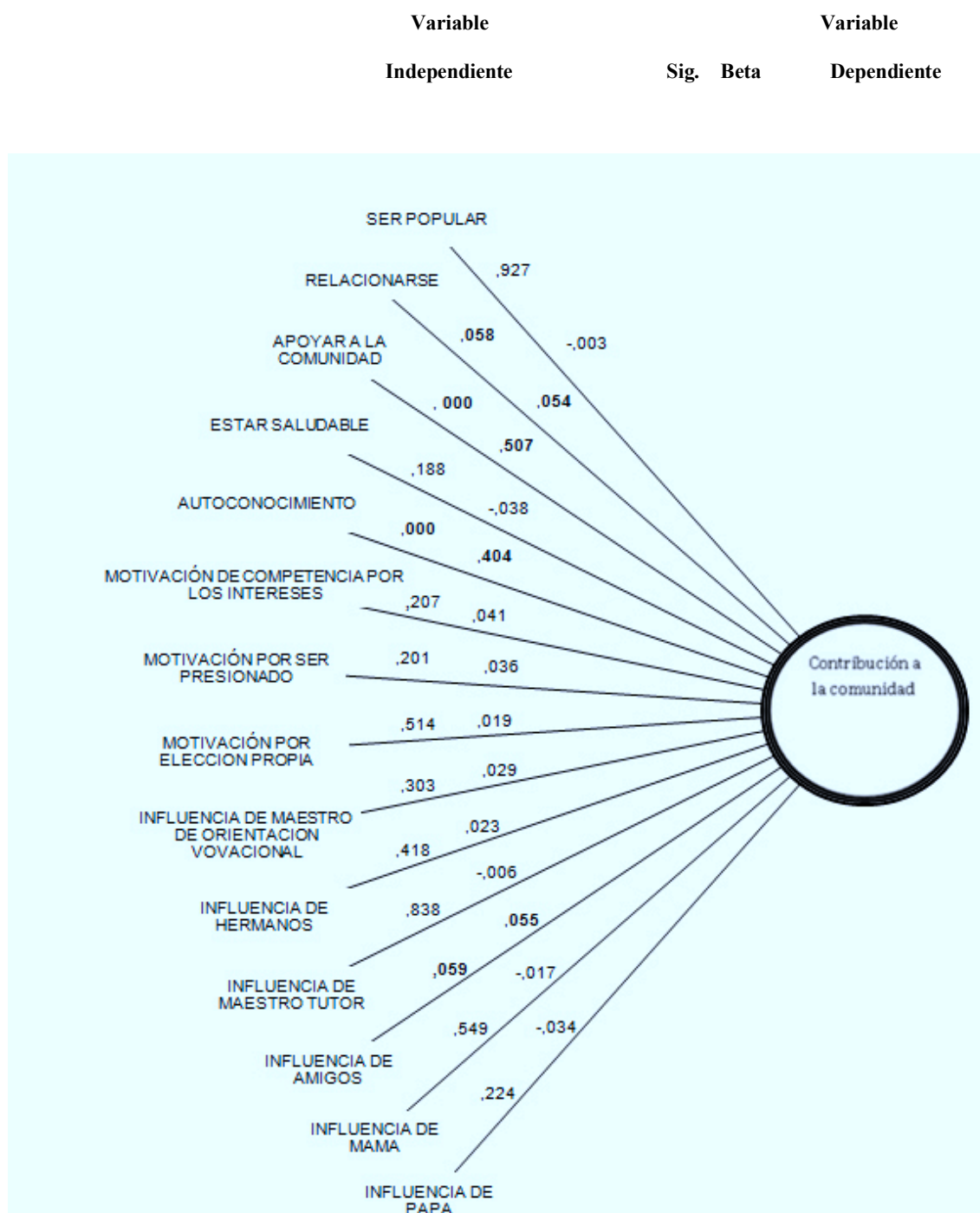


Figura 5. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Contribución a la comunidad

Tabla 27

Modelo de Regresión para la meta: Contribución a la comunidad

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,685 ^a	,470	,459	,72635861	,470	44,720	14	707	,000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS,

INFLUENCIA DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo de regresión explica el .685 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .459 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. Por otro lado la Tabla 27 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 44 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 28

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de la meta: Contribución a la comunidad

Modelo	Coeficientes no		Coefi	t	Sig.	
	estandarizados		cientes			
			tipificados			
			Beta			
			Error			
			típ.			
1	(Constante)	-,012	,027	-,451	,652	
	SER POPULAR	-,003	,029	-,003	,927	
	RELACIONARSE	,054	,028	,054	1,899	,058
	APOYAR A LA COMUNIDAD	,501	,029	,507	17,081	,000
	ESTAR SALUDABLE	-,037	,028	-,038	-1,318	,188
	AUTOCONOCIMIENTO	,396	,029	,404	13,482	,000
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,040	,032	,041	1,262	,207
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	,036	,028	,036	1,280	,201
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	,019	,029	,019	,653	,514
	INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL	,029	,028	,029	1,030	,303
	INFLUENCIA DE HERMANOS	,022	,028	,023	,811	,418
	INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR	-,006	,028	-,006	-,205	,838
	INFLUENCIA DE AMIGOS	,055	,029	,055	1,888	,059

INFLUENCIA DE MAMA	-,017	,028	-,017	-,600	,549
INFLUENCIA DE PAPA	-,034	,028	-,034	-1,216	,224

a. Variable dependiente: CONTRIBUCIÓN A LA COMUNIDAD

En la Tabla 28 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente contribución a la comunidad son con mayor peso apoyar a la comunidad ($\beta = .50$) y autoconocimiento con ($\beta = .40$) y ambas se muestran significativas a nivel de ($\alpha = .000$), sin embargo relacionarse ($\beta = .05$) y la influencia de amigos ($\beta = .05$) también explican el modelo con una significancia de ($\alpha = .058$), y ($\alpha = .059$), respectivamente.

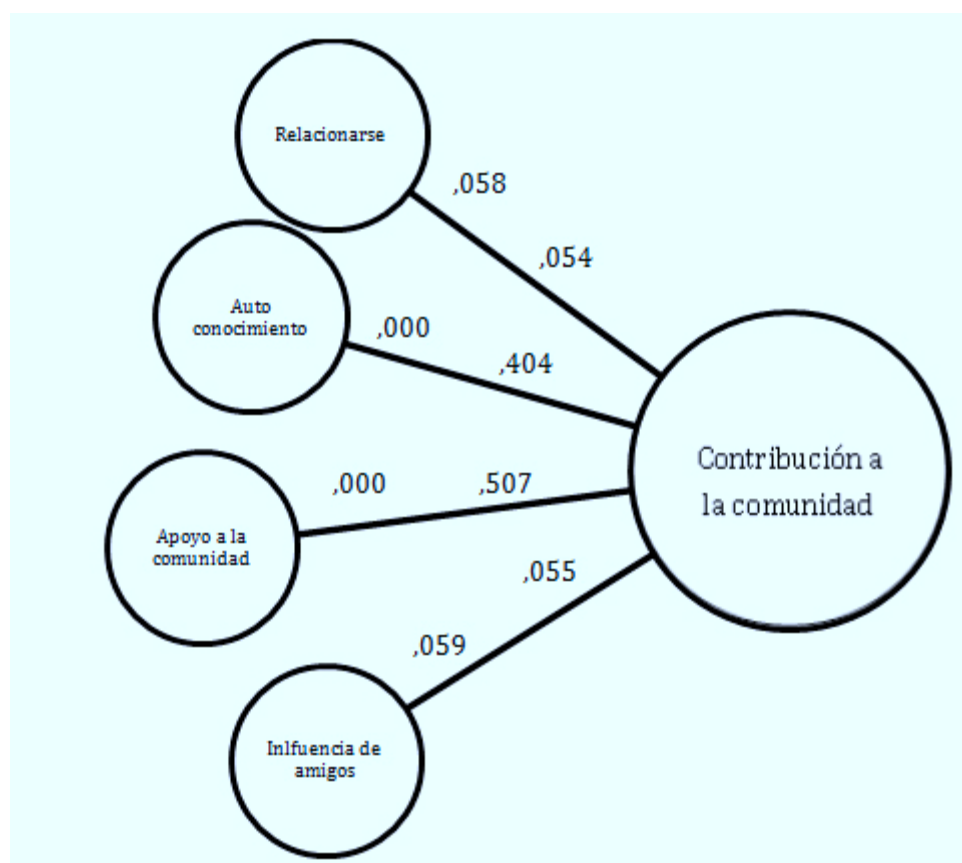


Figura 6. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: contribución a la comunidad.

Análisis de regresión para la variable dependiente: reconocimiento social

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente contribución a la comunidad quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente reconocimiento social.

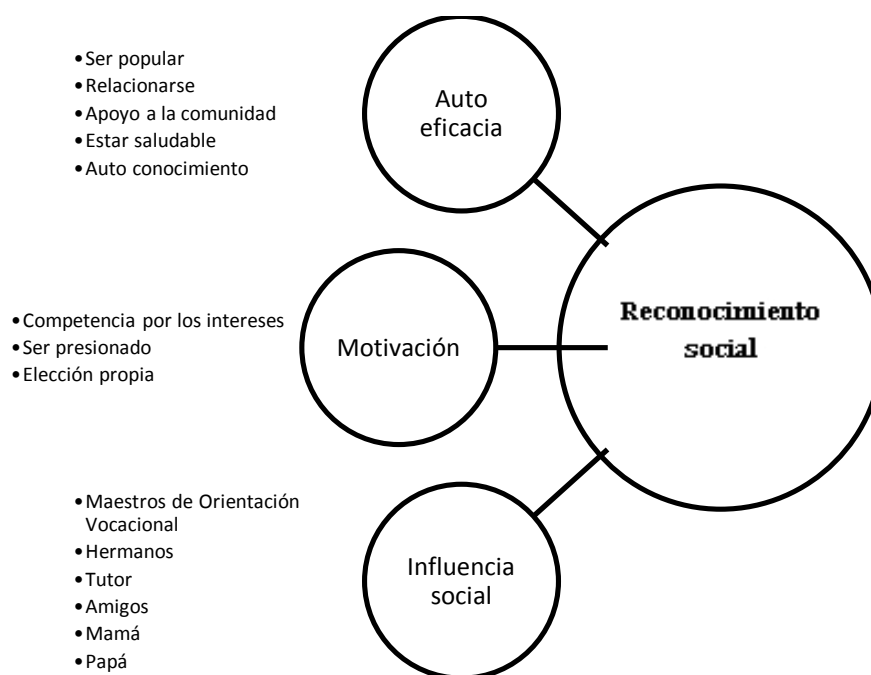


Figura 7. Variables independientes con variable dependiente: Reconocimiento social

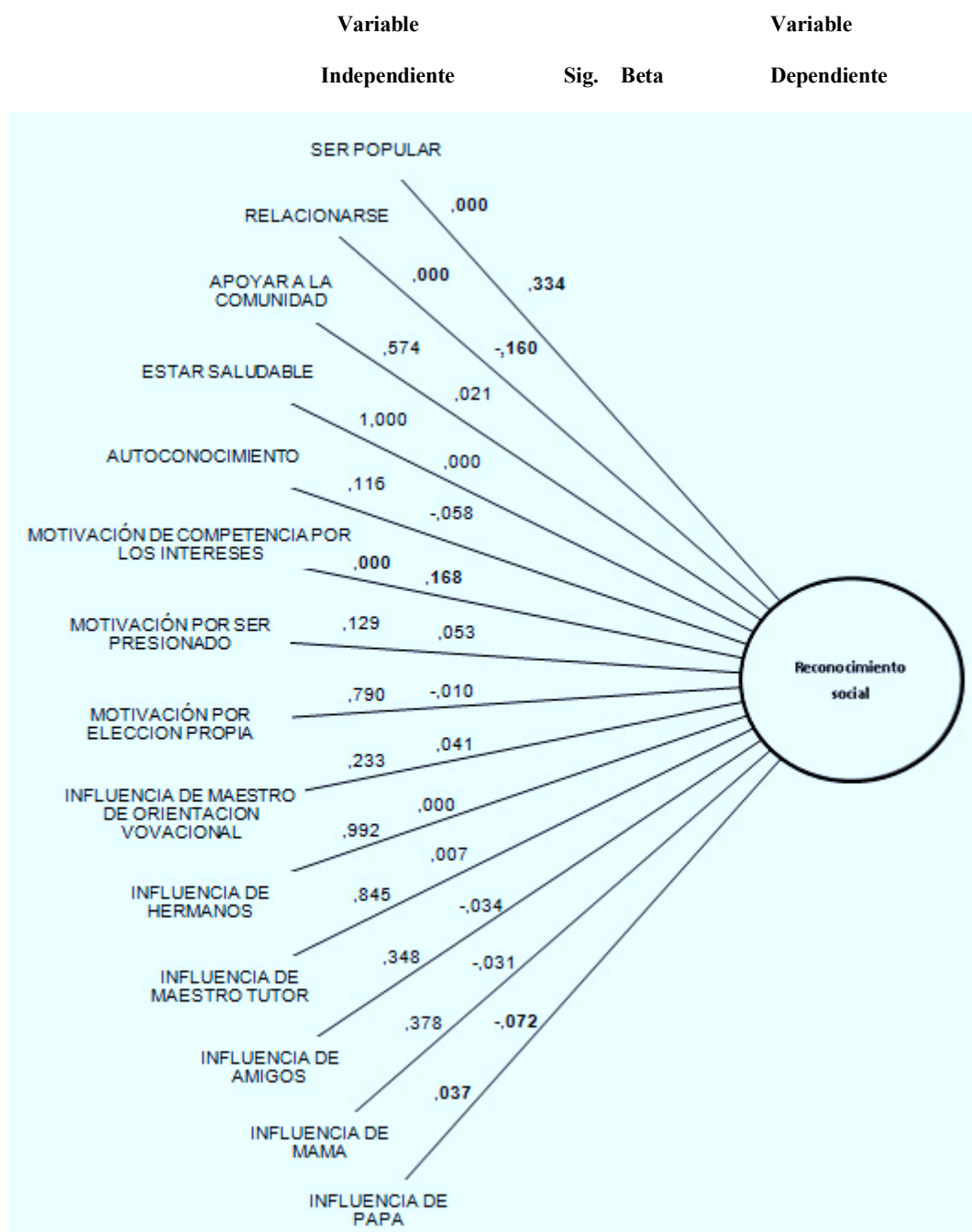


Figura 8. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Reconocimiento social

Tabla 29

Modelo de Regresión para la meta: Reconocimiento social

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	ll	gl2	Sig. Cambio en F
1	,437 ^a	,191	,175	,91896957	,191	11,919	4	707	,000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS, INFLUENCIA

DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo explica el .437 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .175 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. La Tabla 29 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 11 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 30

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de la meta: Reconocimiento social

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,029	,034	,854	,393
	SER POPULAR	,335	,036	,334	9,244 ,000
	RELACIONARSE	-,164	,036	-,160	-4,551 ,000
	APOYAR A LA COMUNIDAD	,021	,037	,021	,562 ,574
	ESTAR SALUDABLE	8,894E-006	,036	,000	,000 1,000
	AUTOCONOCIMIENTO	-,058	,037	-,058	-1,572 ,116
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,169	,040	,168	4,227 ,000
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	,054	,035	,053	1,521 ,129
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,010	,036	-,010	-,266 ,790
	INFLUENCIA DE MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL	,042	,035	,041	1,194 ,233
	INFLUENCIA DE HERMANOS	,000	,035	,000	-,010 ,992

INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR		,007	,036	,007	,195	,845
INFLUENCIA DE AMIGOS		-,034	,037	-,034	-,939	,348
INFLUENCIA DE MAMA		-,031	,035	-,031	-,883	,378
INFLUENCIA DE PAPA		-,074	,035	-,072	-2,091	,037

a. Variable dependiente: RECONOCIMIENTO SOCIAL

En la Tabla 30 se muestran las variables que tienen mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente reconocimiento social de las cuales las que tienen mayor peso son, ser popular ($\beta = .33$) y motivación de competencias por los intereses con ($\beta = .16$), mientras que relacionarse aparece negativa con ($\beta = -.16$). Las tres con nivel de significancia de ($\alpha = .000$). además de la influencia del papá con ($\beta = -.07$) y un nivel de significancia de ($\alpha = .037$).

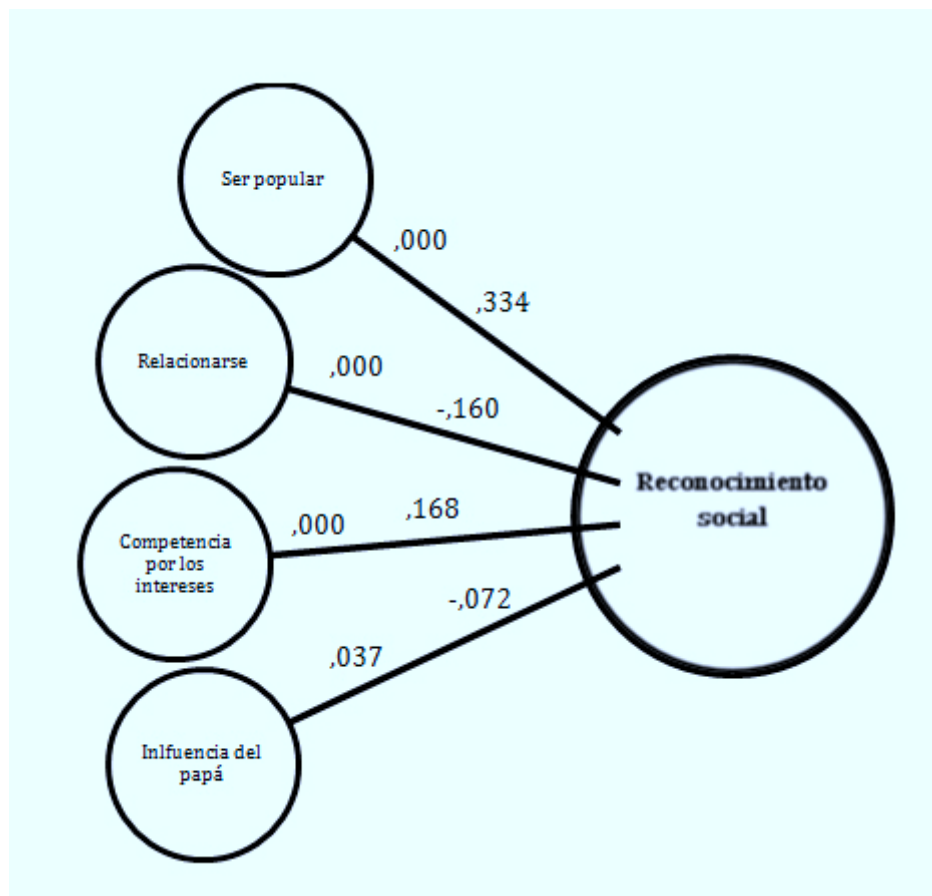


Figura9. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: reconocimiento social

Análisis de regresión para la variable dependiente: crecimiento personal

Una vez realizado el análisis de regresión para la variable dependiente reconocimiento social quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente crecimiento personal.

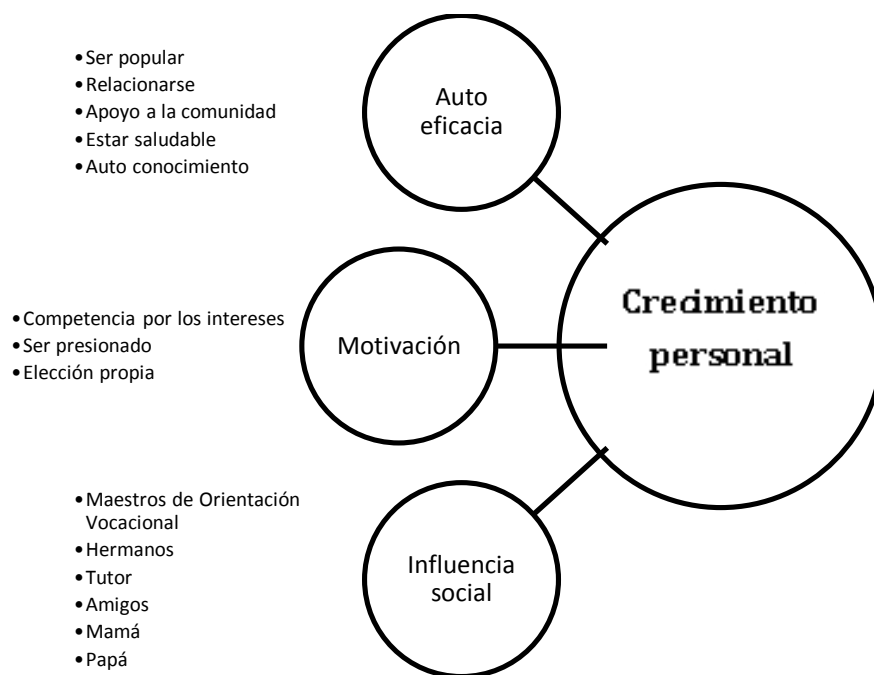


Figura 10. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Crecimiento personal

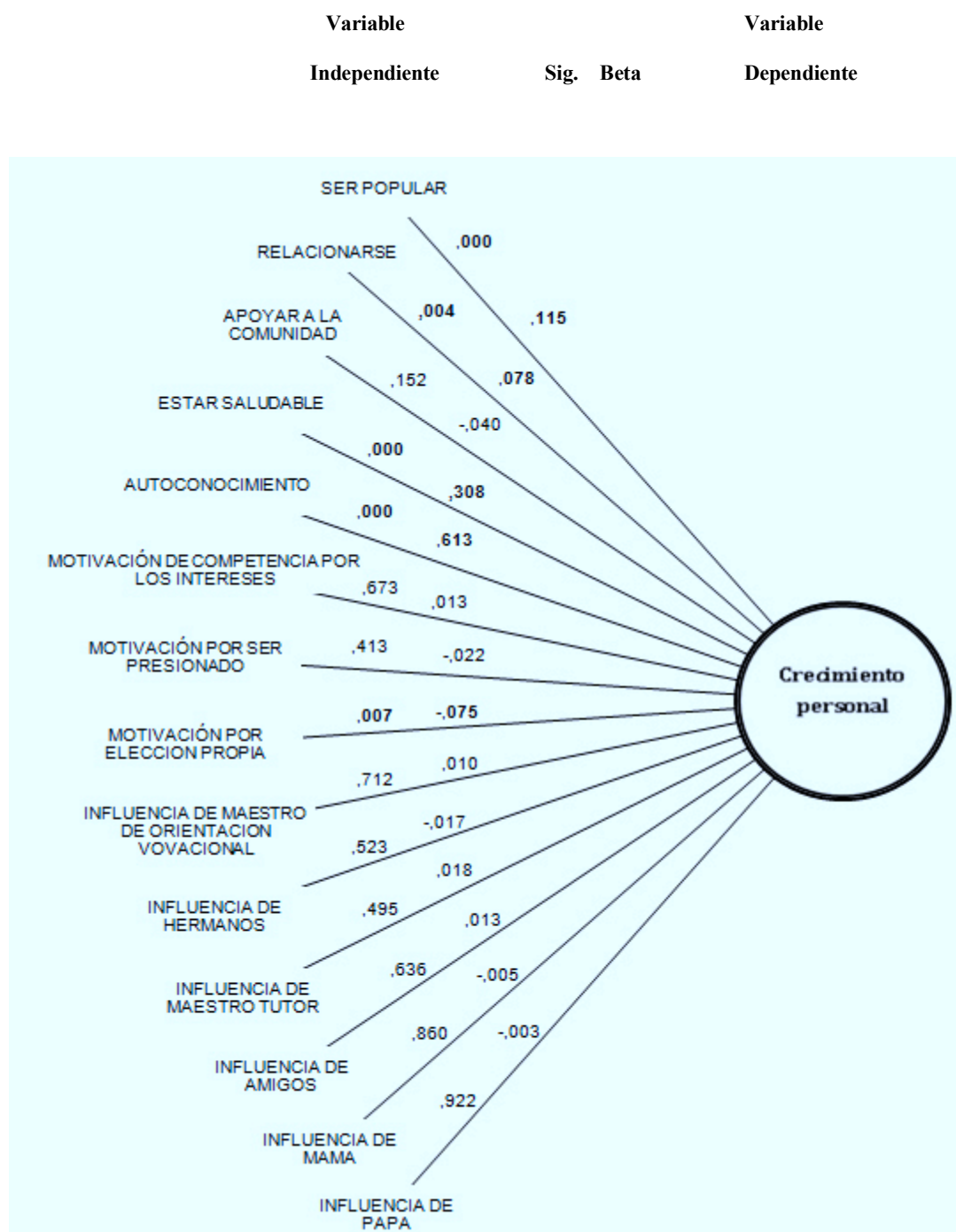


Figura 11. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Crecimiento personal

Tabla 31

Modelo de Regresión para la meta: Crecimiento personal

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambi o en R cuadrado	Cam bio en F	gl 1	gl 2	Sig. Cambio en F
1	.720 ^a	.519	.510	.69527403	.519	54.509	14	707	.000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS, INFLUENCIA DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo de regresión explica el .720 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .510 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. La Tabla 31 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 54 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 32

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de la meta: Crecimiento personal

Modelo	Coeficientes			t	Sig.
	no estandarizados		tipificados		
	B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,006	,026	-,242	,809
	SER POPULAR	,114	,027	,115	4,147 ,000
	RELACIONARSE	,079	,027	,078	2,881 ,004
	APOYAR A LA COMUNIDAD	-,040	,028	-,040	-1,432 ,152
	ESTAR SALUDABLE	,304	,027	,308	11,244 ,000
	AUTOCONOCIMIENTO	,602	,028	,613	21,444 ,000
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,013	,030	,013	,422 ,673
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	-,022	,027	-,022	-,818 ,413
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,073	,027	-,075	-2,684 ,007
	INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL	,010	,027	,010	,369 ,712
	INFLUENCIA DE HERMANOS	-,017	,026	-,017	-,639 ,523
	INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR	,018	,027	,018	,682 ,495
	INFLUENCIA DE AMIGOS	,013	,028	,013	,473 ,636
	INFLUENCIA DE MAMA	-,005	,026	-,005	-,177 ,860
	INFLUENCIA DE PAPA	-,003	,027	-,003	-,098 ,922

a. Variable dependiente: **CRECIMIENTO PERSONAL**

En la Tabla 32 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente crecimiento personal de las cuales las que tienen mayor peso son, autoconocimiento ($\beta = .61$) y estar saludable con ($\beta = .40$) y ser popular ($\beta = .11$). Donde las tres se muestran significativas a nivel de ($\alpha = .000$). Además de relacionarse ($\beta = .07$) con una significancia de ($\alpha = .004$) y motivación por elección propia ($\beta = -.07$) siendo significativa con ($\alpha = .007$).

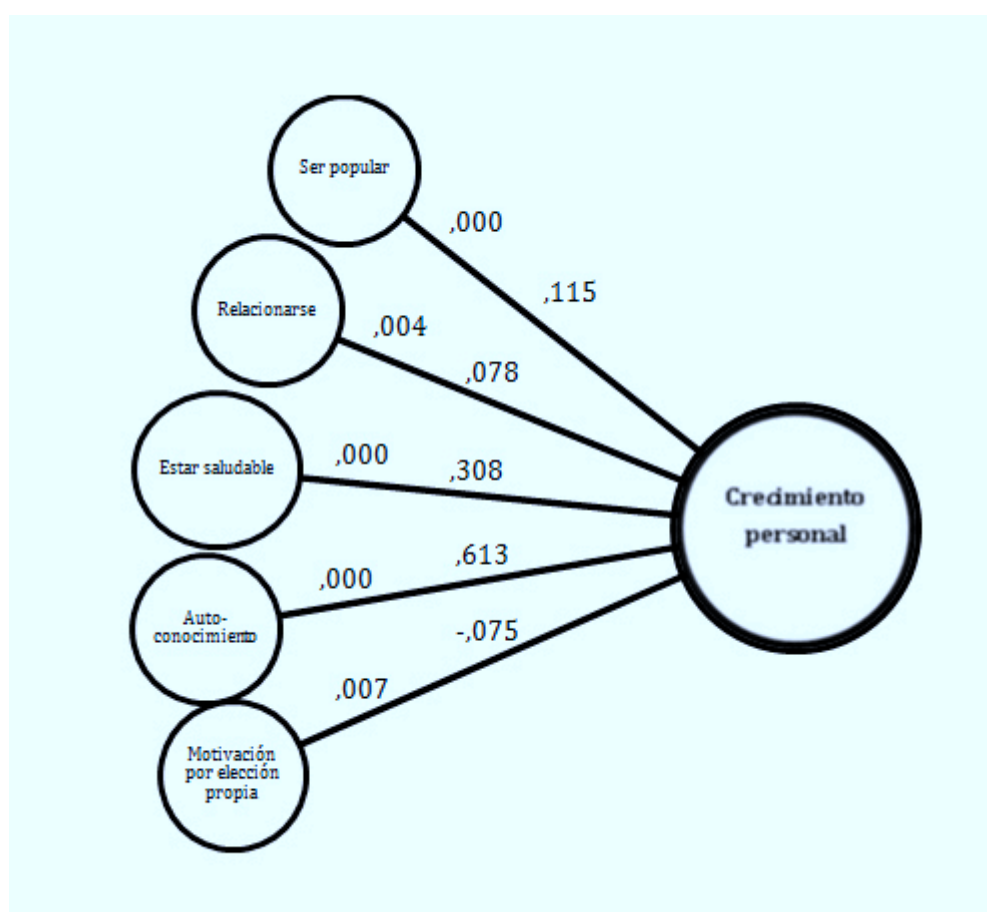


Figura 12. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: crecimiento personal

Análisis de regresión para la variable dependiente: apariencia atractiva

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente crecimiento personal nos enfocamos en conocer cómo se relacionan las variables independientes de autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente apariencia atractiva.

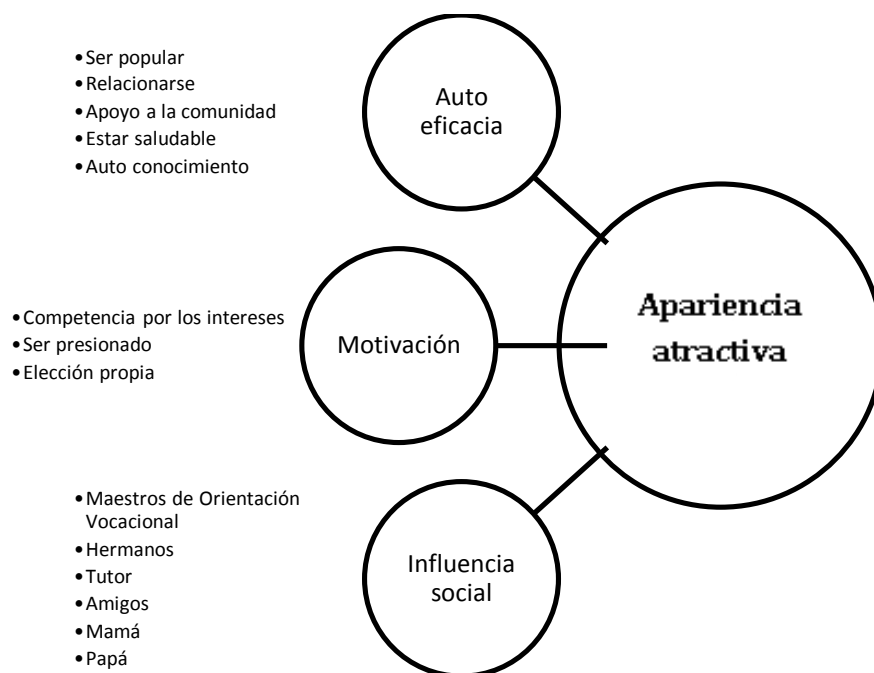


Figura 13. Variables independientes con variable dependiente: Apariencia atractiva

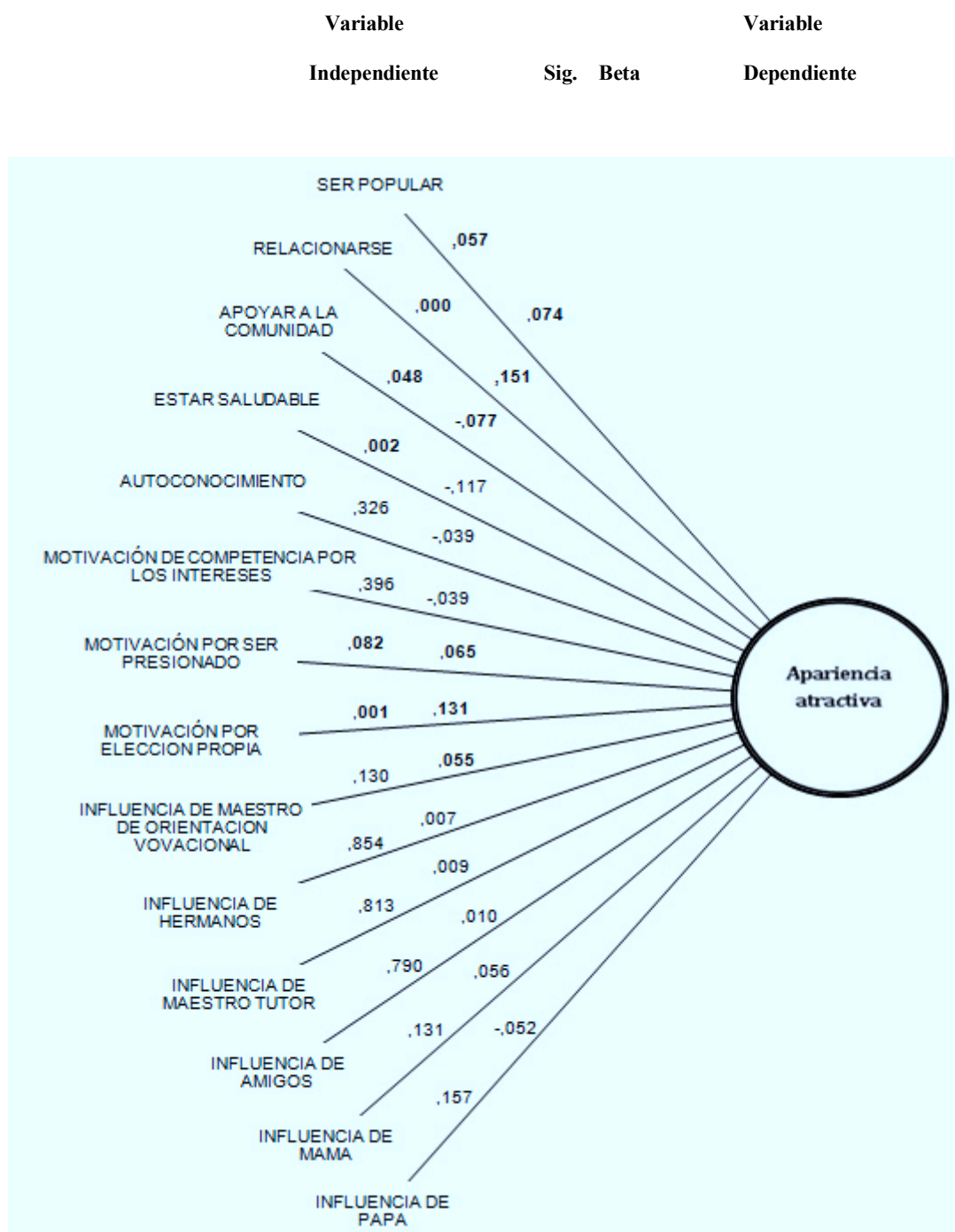


Figura 14. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Apariencia atractiva

Tabla 33

Modelo de Regresión para la meta: Apariencia atractiva

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cam bio en R cuadrado	Ca mbio en F	g 11	g 12	Sig. Cambio en F
1	.283 ^a	.080	.062	.96341479	.080	4,382	14	707	.000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS, INFLUENCIA DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo de regresión explica el .283 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .062 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. La Tabla 33 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 4.

Tabla 34

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de la meta: Apariencia atractiva

Modelo	Coeficientes		t	Sig.		
	no estandarizados				tipificados	
	B	Error típ.			Beta	
1	(Constante)	,024	,036	,673	,501	
	SER POPULAR	,073	,038	,074	1,910	,057
	RELACIONARSE	,153	,038	,151	4,047	,000
	APOYAR A LA COMUNIDAD	-,077	,039	-,077	-1,978	,048
	ESTAR SALUDABLE	-,115	,038	-,117	-3,073	,002
	AUTOCONOCIMIENTO	-,038	,039	-,039	-,984	,326
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,036	,042	,036	,849	,396
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	,065	,037	,065	1,739	,082
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	,129	,038	,131	3,417	,001
	INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL	,056	,037	,055	1,517	,130
	INFLUENCIA DE HERMANOS	,007	,037	,007	,184	,854
	INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR	,009	,038	,009	,237	,813
	INFLUENCIA DE AMIGOS	,010	,038	,010	,266	,790
	INFLUENCIA DE MAMA	,056	,037	,056	1,514	,131
	INFLUENCIA DE PAPA	-,053	,037	-,052	-1,416	,157

a. Variable dependiente: **APARIENCIA ATRACTIVA**

En la Tabla 34 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente apariencia atractiva de las cuales las que tienen mayor peso son, relacionarse ($\beta = .15$) con una significancia de ($\alpha = .000$), motivación por elección propia con ($\beta = .13$) se muestran significativa a nivel ($\alpha = .001$), ser popular ($\beta = .07$) con significancia de ($\alpha = .057$), motivación por ser presionado ($\beta = .065$) significativo en ($\alpha = .082$) y de forma negativa estar saludable ($\beta = -.11$) con significancia de ($\alpha = .002$) y apoyar a la comunidad ($\beta = -.07$) mostrando una significancia de ($\alpha = .048$), sin embargo, también explican el modelo relacionarse ($\beta = .15$) con una significancia de ($\alpha = .000$) y el estar motivado por ser presionado ($\beta = .07$) significativa con ($\alpha = .082$).

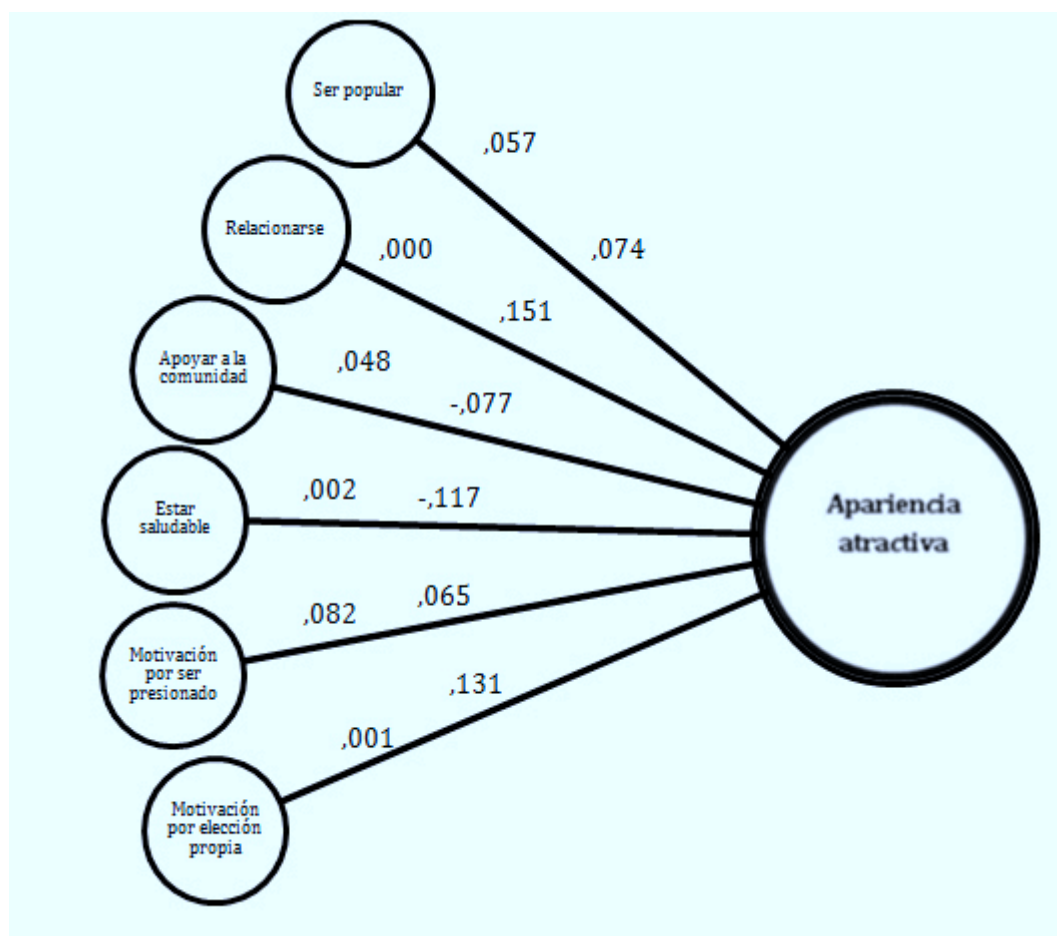


Figura 15. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: apariencia atractiva

Análisis de regresión para la variable dependiente: Afiliación

Una vez realizado el análisis de regresión para la variable dependiente apariencia atractiva quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente afiliación.

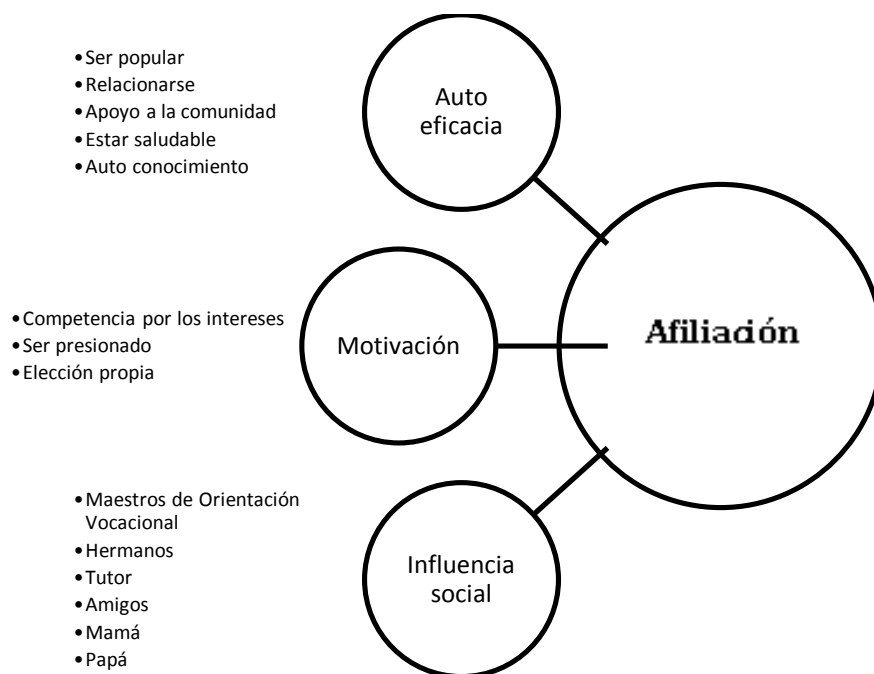


Figura 16. Variables independientes con variable dependiente: Afiliación

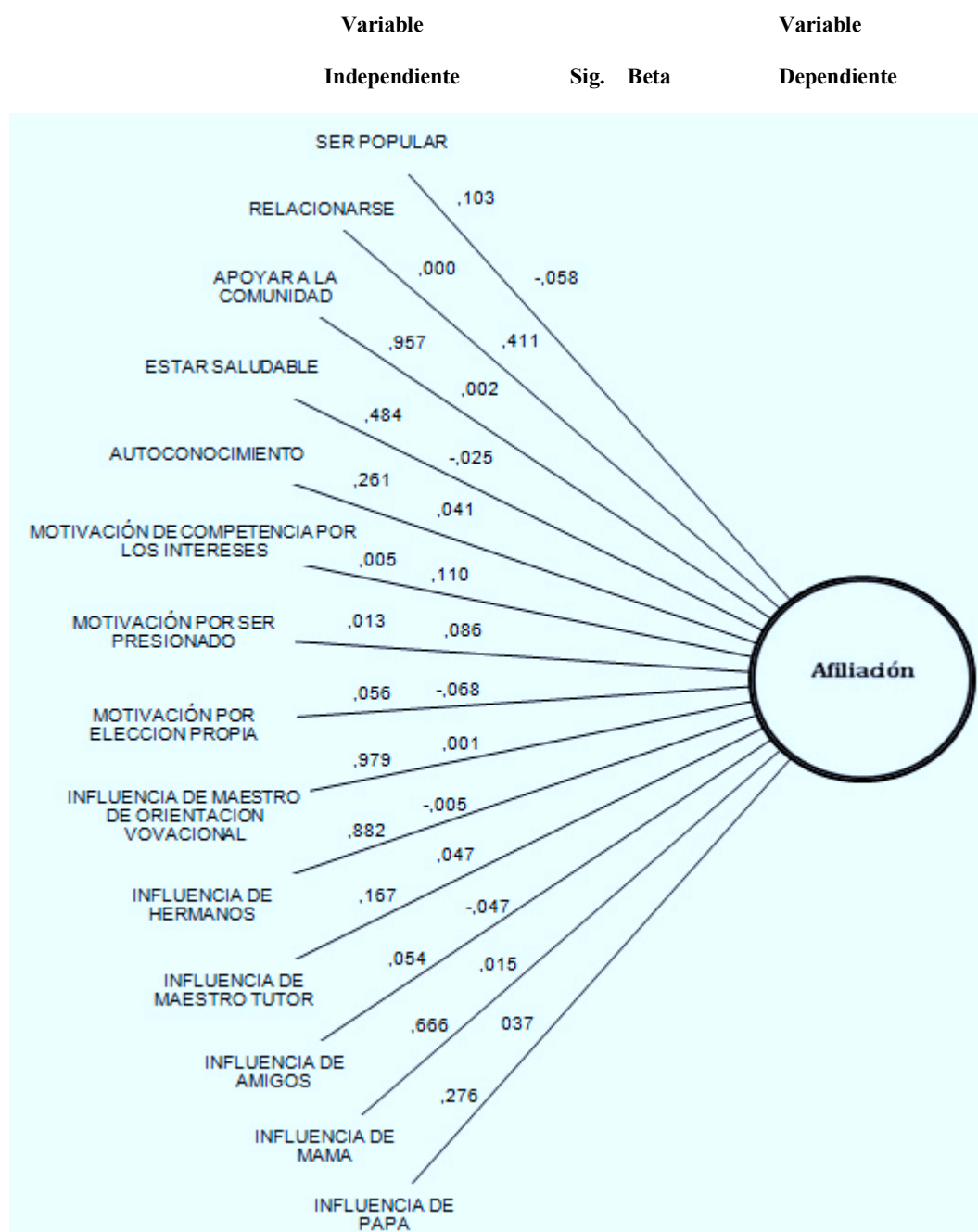


Figura 17. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Afiliación

Tabla 35

Modelo de Regresión para la meta: Afiliación

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	g 11	g 12	Sig. Cambio en F
1	.463 ^a	.214	.198	.87671464	.214	13,749	14	707	.000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS, INFLUENCIA DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo de regresión explica el .463 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .198 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. La Tabla 35 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 13 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

En la Tabla 36 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente afiliación de las cuales las que tienen mayor peso son, relacionarse ($\beta = .41$) con un nivel de significancia ($\alpha = .000$) y competencia por los intereses con ($\beta = .11$) se muestra significativas a nivel ($\alpha = .005$), motivación por ser presionado ($\beta = .08$) con un nivel de significancia ($\alpha = .013$) y de manera negativa motivación por elección propia ($\beta = -.06$) con un nivel de significancia ($\alpha = .056$) e influencia de los amigos ($\beta = -.06$) con un nivel de significancia ($\alpha = .054$).

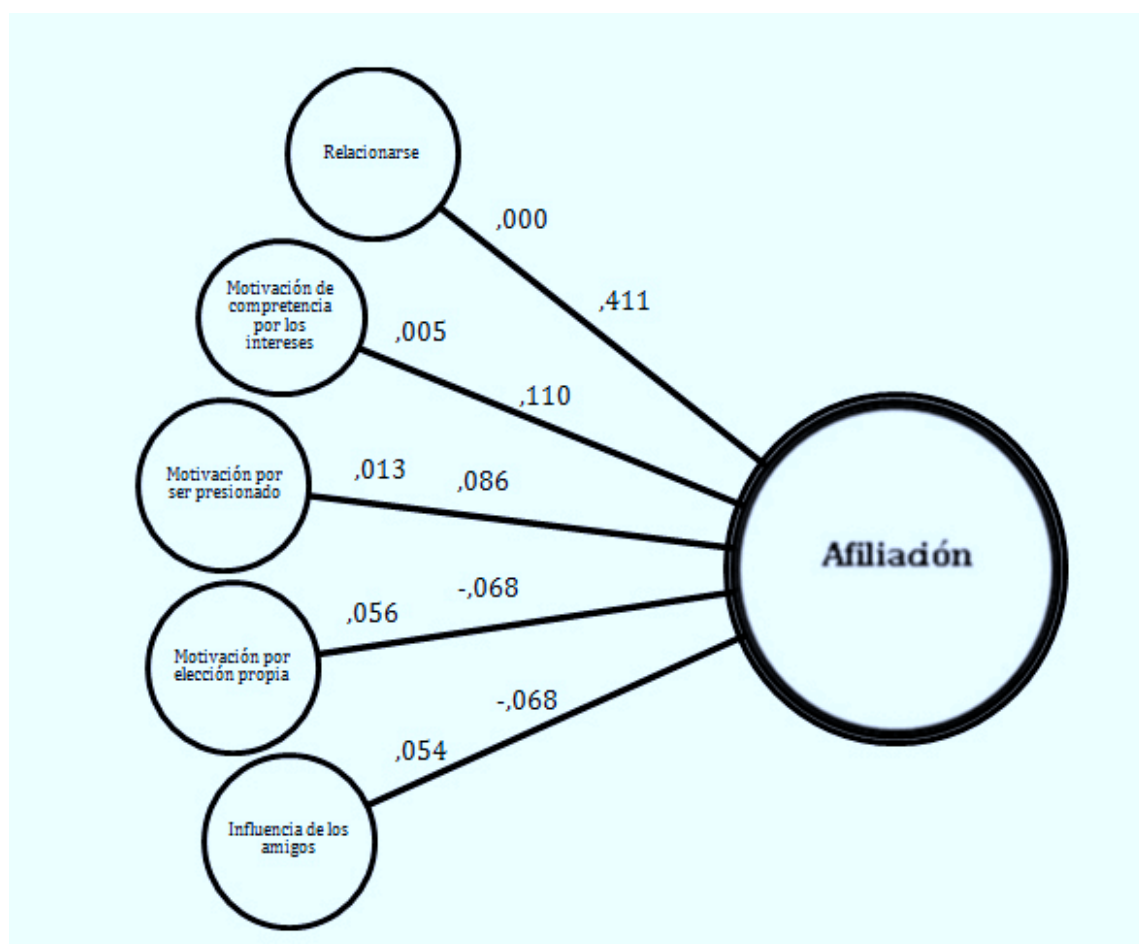


Figura 18. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: Afiliación

Análisis de regresión para la variable dependiente: Éxito financiero

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente afiliación quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de autoeficacia, motivación e influencia social con la variable dependiente Éxito financiero.



Figura 19. Variables independientes con variable dependiente: Éxito financiero

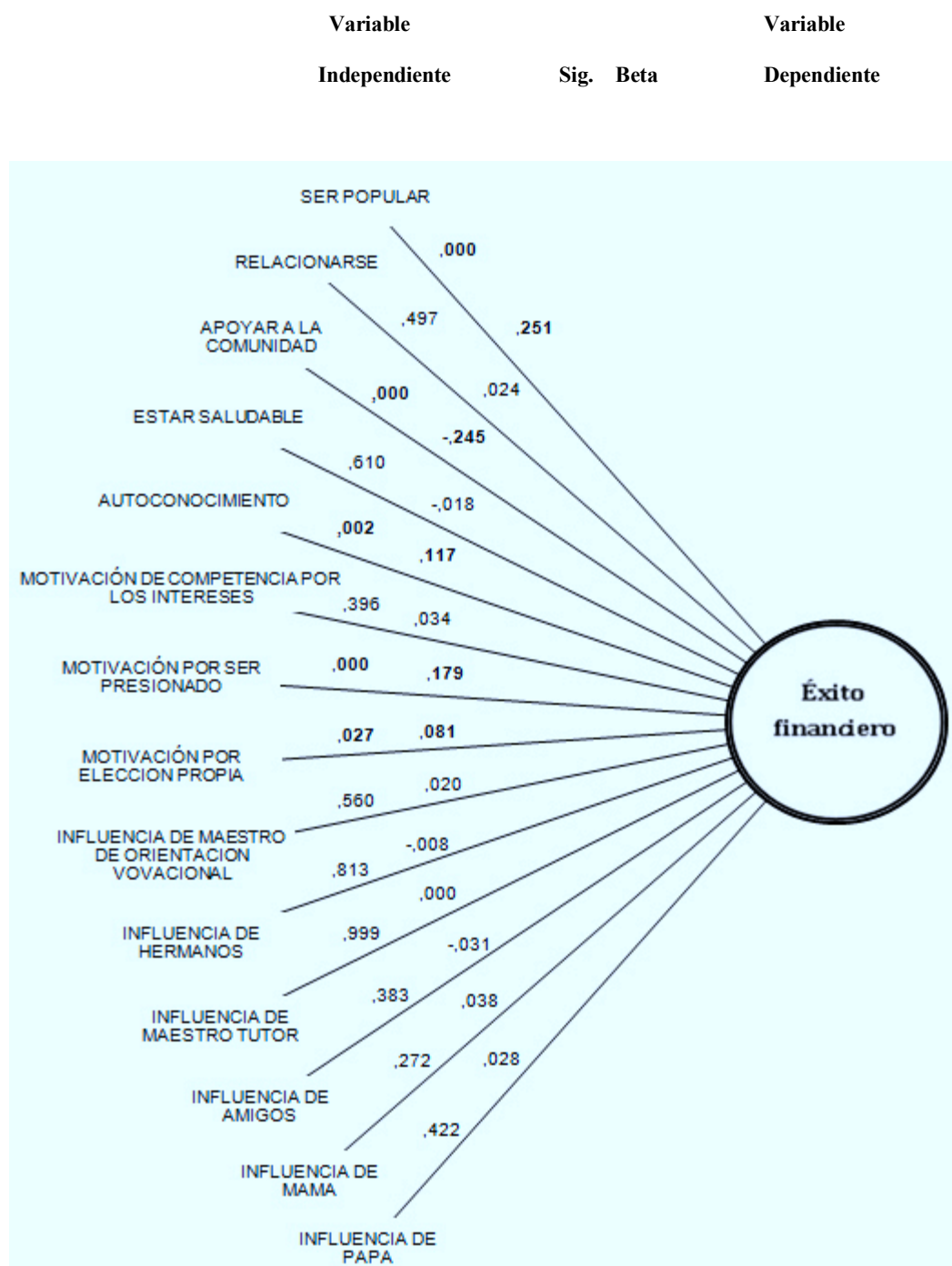


Figura20. Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Éxito financiero

Tabla 37

Modelo de Regresión de la meta: Éxito financiero

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	g 11	g 12	Sig. Cambio en F
1	,427 ^a	,182	,166	,90925434	,182	11,250	14	707	,000

a. Variables predictoras: (Constante), INFLUENCIA DE PAPA, INFLUENCIA DE HERMANOS, INFLUENCIA

DE AMIGOS, INFLUENCIA MAESTRO DE ORIENTACION VOCACIONAL, INFLUENCIA DE MAMA, INFLUENCIA DE MAESTRO TUTOR, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO, RELACIONARSE, ESTAR SALUDABLE, SER POPULAR, MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, APOYAR A LA COMUNIDAD, AUTOCONOCIMIENTO, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES

El modelo de regresión explica el .427 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida el .166 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo. La Tabla 37 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 11 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

En la Tabla 38 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente éxito financiero de las cuales las que tienen mayor peso son, ser popular ($\beta = .25$), motivación por ser presionado con ($\beta = .17$), ambas se muestran significativas a nivel de ($\alpha = .000$); autoconocimiento ($\beta = .11$) se muestra significativa a nivel de ($\alpha = .002$) y de forma negativa apoyar a la comunidad ($\beta = -.24$), siendo esta significativa en nivel ($\alpha = .000$), además la motivación por elección propia explica el modelo con ($\beta = .08$), y aparece significativa ($\alpha = .027$).

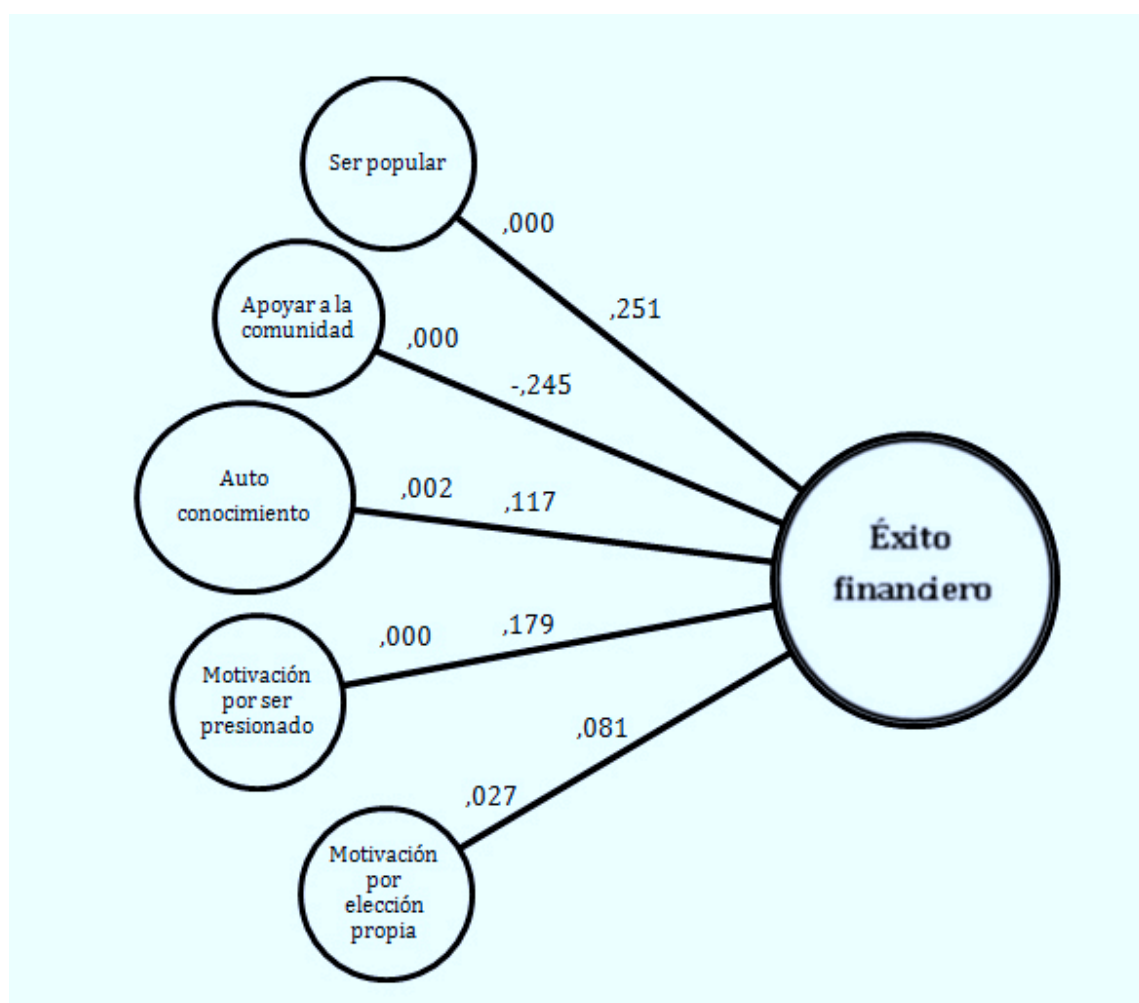


Figura 21. Variables independientes con mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente: Éxito financiero

4.6 Análisis de regresión: variable dependiente autoeficacia

Una vez realizados los análisis de regresión con las variables dependiente e independientes nos propusimos analizar la variable autoeficacia.

El análisis de regresión se hizo considerando como variable dependiente la autoeficacia para saber cómo se explica con respecto a la motivación. A continuación se muestra el análisis de autoeficacia para ser popular.

Análisis de regresión de autoeficacia para ser popular.

Tabla 39

R cuadrado del Modelo de Regresión de autoeficacia para: ser popular

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,267 ^a	,071	,067	,96607928
a. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

El modelo de regresión explica el .267 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida de .067 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo (ver Tabla 39).

Tabla 40

ANOVA para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: ser popular

Modelo		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
1	Regresión	55,314	3	18,438	19,756	,000 ^b
	Residual	723,315	775	,933		
	Total	778,629	778			
a. Variable dependiente: SER POPULAR						
b. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO						

La Tabla 40 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 19 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 41

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: ser popular

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,001	,035		,029	,977
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,261	,035	,261	7,541	,000
	MOTIVACIÓN POR	-,037	,035	-,037	-1,062	,289

SER PRESIONADO					
MOTIVACIÓN POR	,035	,035	,036	1,026	,305
ELECCION PROPIA					
a. Variable dependiente: SER POPULAR					

En la Tabla 41 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente autoeficacia para ser popular con mayor peso la motivación de competencia por los intereses ($\beta = .26$) la cual es significativa a nivel de ($\alpha = .000$).

Análisis de regresión autoeficacia para relacionarse

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente la autoeficacia para ser popular quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de motivación con la variable dependiente autoeficacia para relacionarse.

Tabla 42

R cuadrado del Modelo de Regresión de autoeficacia para: relacionarse

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,217 ^a	,047	,043	,98305366
a. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

El modelo de regresión explica el .217 de la relación entre las variables y la r-

cuadrado corregida de .043 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo (ver Tabla 42).

Tabla 43

ANOVA para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: relacionarse

Modelo		Suma de	gl	Media	F	Sig
		cuadrados		cuadrática		
1	Regresión	36,949	3	12,316	12,745	,000 ^b
	Residual	748,956	775	,966		
	Total	785,905	778			

a. Variable dependiente: RELACIONARSE

b. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO

La Tabla 43 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 12 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 44

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: relacionarse

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	-,001	,035		-,031	,975
MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,160	,035	,159	4,527	,000
MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	-,080	,035	-,080	-2,277	,023
MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,123	,035	-,122	-3,491	,001

a. Variable dependiente: RELACIONARSE

En la Tabla 44 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente autoeficacia para relacionarse con mayor peso la motivación de competencia por los intereses ($\beta = .15$) la cual es significativa a nivel de ($\alpha = .000$).

Análisis de regresión de autoeficacia para apoyar a la comunidad

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente la autoeficacia para relacionarse quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de motivación con la variable dependiente autoeficacia para apoyar a la comunidad.

Tabla 45

R cuadrado del Modelo de Regresión de autoeficacia para: apoyar a la comunidad

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,304 ^a	,093	,089	,95283684
a. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

El modelo de regresión explica el .304 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida de .089 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo (ver Tabla 45).

Tabla 46

ANOVA para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: apoyo a la comunidad

Modelo	Suma de gl	Media	F	Sig.
	cuadrados	cuadrática		
1 Regresión	71,796	3	23,932	26,360
Residual	703,621	775	,908	
Total	775,417	778		
a. Variable dependiente: APOYAR A LA COMUNIDAD				
b. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

La Tabla 46 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 26 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 47

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: apoyar a la comunidad

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,001	,034		,017	,987
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,231	,034	,232	6,773	,000
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	,046	,034	,046	1,354	,176
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,192	,034	-,193	-5,629	,000
a. Variable dependiente: APOYAR A LA COMUNIDAD						

En la Tabla 47 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente autoeficacia para apoyar a la comunidad con mayor peso la motivación de competencia por los intereses ($\beta = .23$) la cual es significativa a nivel de ($\alpha = .000$).

Análisis de regresión autoeficacia para estar saludable

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente la autoeficacia para apoyar a la comunidad quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de motivación con la variable dependiente autoeficacia para estar saludable.

Tabla 48

R cuadrado del Modelo de Regresión de autoeficacia para: estar saludable

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,246 ^a	,061	,057	,97152931
a. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

El modelo de regresión explica el .246 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida de .057 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo (ver Tabla 48).

Tabla 49

ANOVA para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: estar saludable

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	47,163	3	15,721	16,656	,000 ^b
Residual	731,499	775	,944		
Total	778,662	778			
a. Variable dependiente: ESTAR SALUDABLE					
b. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO					

La tabla 49 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 16 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 50

Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: estar saludable

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error tip.	Beta		
1	(Constante)	-,006	,035		-,183	,855
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,203	,035	,203	5,837	,000
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	-,136	,035	-,136	-3,904	,000
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,006	,035	-,006	-,177	,859
a. Variable dependiente: ESTAR SALUDABLE						

En la Tabla 50 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente autoeficacia para estar saludable la que tuvo mayor peso fue la motivación de competencia por los intereses ($\beta = .20$) la cual es significativa a nivel de ($\alpha = .000$).

Análisis de regresión de autoeficacia para el autoconocimiento

Una vez realizado el análisis de regresión tomando como variable dependiente la

autoeficacia para estar saludable quisimos conocer cómo se relacionan las variables independientes de motivación con la variable dependiente autoeficacia para el autoconocimiento.

Tabla 51

R cuadrado del Modelo de Regresión de autoeficacia para: autoconocimiento

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,309 ^a	,096	,092	,95273473
a. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO				

El modelo de regresión explica el .309 de la relación entre las variables y la r-cuadrado corregida es de .092 lo cual nos habla de un buen ajuste del modelo (ver Tabla 51).

Tabla 52

ANOVA para el Modelo de Regresión de autoeficacia para: autoconocimiento

Modelo		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
1	Regresión	74,454	3	24,818	27,341	,000 ^b
	Residual	703,470	775	,908		
	Total	777,924	778			
a. Variable dependiente: AUTOCONOCIMIENTO						
b. Variables predictoras: (Constante), MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA, MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES, MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO						

La tabla 52 nos muestra que el análisis de varianza es significativo nivel de .000 y la F presenta un valor de 27 lo cual representa un efecto significativo de esta variable.

Tabla 53

*Coefficientes significativos para el Modelo de Regresión de autoeficacia para:
autoconocimiento*

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,003	,034		-,093	,926
	MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA POR LOS INTERESES	,236	,034	,236	6,903	,000
	MOTIVACIÓN POR SER PRESIONADO	,130	,034	,130	3,802	,000
	MOTIVACIÓN POR ELECCION PROPIA	-,155	,034	-,156	-4,559	,000
a. Variable dependiente: AUTOCONOCIMIENTO						

En la Tabla 53 se muestran las variables que tiene mayor nivel explicativo en relación a la variable dependiente autoeficacia para autoconocimiento con mayor peso la motivación de competencia por los intereses ($\beta = .23$) y la motivación por ser presionado ($\beta = .13$) ambas significativas a nivel de ($\alpha = .000$).

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En nuestro estudio nos enfocamos a conocer elementos del contexto social donde se desenvuelven los estudiantes y cómo estos influyen motivándolos para plantear sus metas, así como intentar conocer cuáles son sus creencias acerca de poder lograrlas. Esto con el objetivo de conocer en los jóvenes la Orientación Futura en función de sus metas de vida y cómo influyen la autoeficacia, la motivación intrínseca y la influencia social en las mismas. Para eso revisamos diversos estudios que han mostrado como la orientación futura está relacionada con aspectos motivacionales y afectivos, y cómo estos tienen que ver con el valor de la persona y el sistema de metas y con el esquema cognitivo sobre el ser y el entorno (Nurmi, 1991).

La literatura revisada nos permitió entender que las metas de vida tienen que ver en gran medida con la preocupación por el futuro y el desarrollo personal. Revisamos los diversos trabajos de Deci y Ryan desde su teoría de la Autodeterminación (2000) acerca del tema de metas que nos muestran la manera en que van orientadas y como las distinguen en tipo intrínseco y extrínseco. Donde las metas de tipo intrínseco incluyen metas de vida tales como, afiliación, productividad y desarrollo personal, mientras que las aspiraciones de tipo extrínseco incluyen metas como riqueza, fama y atractivo físico (Kasser y Ryan, 1996).

Así, al ir eligiendo cada una de estas metas es que se establece la orientación a futuro. En ese sentido, Kasser (1996) refiere a las metas como aspiraciones que se tienen a futuro. Se puede decir también que son tareas o retos a futuro definidos culturalmente generadas por una conducta motivada en situaciones específicas y finalmente son realizadas en el sentido de diferentes estrategias cognitivas (Nurmi, 1993).

Revisamos también lo relacionado con el concepto de autoeficacia desarrollado por Bandura (2002), y como se relaciona con las opiniones de las personas acerca de sus propias capacidades para lograr sus metas de vida. Sobre estas creencias de autoeficacia Bembenutty (2010), señala que un alto nivel de autoeficacia producirá los resultados deseados aún frente a distractores. En contraste una débil creencia de autoeficacia puede resultar en el término de la realización de tareas importantes.

Encontramos que Bandura, (2006b) explica que tales creencias afectan las metas y aspiraciones de las personas, a su motivación y a su perseverancia en afrontar dificultades y adversidades. Tener como base estas creencias es el fundamento de la motivación humana, bienestar y logros, es clave en el auto desarrollo.

A través de la revisión de los trabajos de Deci y Ryan, (1985; 2000) entendimos como la motivación intrínseca se relaciona con metas donde las personas se sienten competentes y autodeterminadas para la tarea y como todo esto promueve el crecimiento de su autonomía.

Los teóricos Deci y Ryan (1985) de la Teoría de Autodeterminación, refieren que al contar con autonomía y competencia como factores primarios en la determinación del grado de motivación, existe una tercera necesidad psicológica que tiene que ver con la conectividad con personas importantes en la vida de los individuos y pueden influir para tener una motivación intrínseca en el logro de metas. Ryan y La Guardia (2000), aclaran que la motivación intrínseca implica también las relaciones de las personas con los otros que son importantes y que le brindan seguridad y les permiten un crecimiento interno más fortalecido.

La literatura revisada respecto a los temas señalados nos llevaron a realizar un estudio para entender en los jóvenes estudiantes de preparatoria qué tipo de metas definen su orientación a futuro y como se relaciona con su percepción de autoeficacia, con su motivación y con aquellos que son significativos.

Nuestro estudio nos permitió descubrir que las metas de vida más importantes para los estudiantes de preparatoria fueron aquellas como “Saber y aceptar quien realmente yo soy”; “Estar relativamente fuera de enfermedades” y “Crecer y aprender cosas nuevas” lo cual nos habla que son metas de tipo intrínseco, por lo tanto de acuerdo a lo que señalan Deci y Ryan (2000) es característico de la etapa del desarrollo en que se encuentran, ya que estas metas están enfocadas al desarrollo personal.

Esto lo podemos explicar en el sentido de que para ellos experimentar la búsqueda de identidad requiere de un proceso de autoconocimiento en el que emiten juicios sobre todo lo que viven y de sus experiencias con los otros. Esto los lleva a modificar o

establecer un sistema de creencias el cual influirá sobre las metas que van a elegir a futuro (Lerdpornkulrat, et al., 2012; Papalia, et al., 2010).

Por otro lado, los jóvenes no mostraron interés por las metas como: “Ser famoso”; “Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación” o “Tener muchas pertenencias caras” las cuales son cuestiones extrínsecas enfocadas en aspectos materiales, lo que nos habla que en esta etapa no son relevantes en los sujetos de estudio para su proceso de autoconocimiento. De acuerdo a la teoría de Deci y Ryan (2002) el interés por establecer una identidad no requiere de estos aspectos, además no generan un estado de bienestar ya que no promueven la autonomía, ni la competencia.

Los datos anteriores de nuestro estudio coinciden con los encontrados por otros investigadores Deci y Ryan, (1985, 2008); Kasser y Ryan,(1996); Grouzet, (2005); Harré y Bullen, (2010); Eryilmaz, (2011); Negru,(2012), que han estudiado sobre las aspiraciones en la vida, un dato en común es que los jóvenes básicamente se plantean metas de tipo intrínsecas.

Encontramos también, respecto a nuestra variable de estudio autoeficacia, que esta se relaciona tanto con una motivación autodeterminada y con una mayor probabilidad de lograr metas personales, lo cual es clave en el desarrollo. Y según los estudios de Bandura,(1982, 2006b); Horstmanshof y Zimitat, (2007); Walker y Grene, (2009); Bembenutty, (2010); Kiran-Esen,(2012), cuando la motivación para lograr las metas proviene de uno mismo es más probable que sucedan.

Es por eso que las creencias de autoeficacia son clave al momento de establecer las metas, porque a partir de lo que los jóvenes son conscientes de sus expectativas, conocimientos y capacidades, es que serán aptos de no solo planear sus metas de vida sino también de conseguirlas.

Sobre la motivación de los jóvenes del estudio, podemos decir que aparece como lo señalado por la teoría de Deci y Ryan, (2000), dando preferencia a las fuentes intrínsecas de motivación. Así lo señalan Perry (2006); Kover y Worrell (2010), en lo que respecta al desempeño académico donde los estudiantes aparecen naturalmente motivados para sus metas, sin esperar reconocimientos externos.

A diferencia de lo los resultados encontrados por Diez-Martínez y Ochoa (2009); Kover y Worrell (2010); Dahar, y sus colaboradores, (2011); Nawaz y Gilani (2011); Brueck, Mazza y Tousignant (2012) en sus estudios, donde se aborda la influencia del contexto social o familiar, y en donde los maestros juegan un papel relevante de influencia, nosotros no encontramos que los profesores jueguen un papel relevante en las principales metas que se plantean los estudiantes, en nuestro estudio aparecen como relevantes el padre y los amigos en las metas de segundo y tercer orden. Al respecto Kiran-Esen, (2012) y Ward, y colaboradores, (2010) encontraron que los amigos influyen en los jóvenes para la elección de metas.

Vemos que las metas como contribuir a la comunidad es la meta que más peso tiene para definir la orientación a futuro, seguida del reconocimiento social. Por un lado, la meta intrínseca de ver por los demás les permite desarrollar tanto la autonomía como el

relacionarse. Y por otro lado, la meta de reconocimiento social, se asocia a que la contribución que realizan sea valorada. Otras metas relevantes son el crecimiento personal, apariencia atractiva, y afiliación, metas que determinan aspectos importantes del proceso de autoconocimiento, lo que nos habla de que no solo se cuida la parte externa sino también el desarrollo y formación del ser. Por último, encontramos la meta de éxito financiero, consideramos que esto se asocia con que la mayoría de los sujetos de estudio se encuentran preparándose para el futuro laboral.

La autoeficacia percibida para los participantes tiene que ver en gran medida con la creencia de lograr el autoconocimiento, seguido de estar seguro de lograr un estado saludable, apoyar a la comunidad y relacionarse, procesos que tienen que ver con metas intrínsecas, que al mismo tiempo le dan sentido a una búsqueda de bienestar y donde no solo se preocupa por su condición individual, sino que ve por la orientación a futuro de una sociedad. Mientras que el ser popular representa un factor que no explica tanto en función de las metas de los jóvenes, quizás debido a que esta posibilidad sea difícil de lograr.

La motivación para nuestro estudio se explica dentro del continuum de motivación que plantea la Teoría de Auto Determinación (TAD), donde el estar motivado por presión, cae en una motivación extrínseca, en la que el joven guía sus decisiones aún motivado por factores externos ya que se encuentra en el proceso de internalización. Este proceso le permite realizar la meta, sin embargo aún no es muy consciente del motivo por el cual la realiza.

Perry (2006) nos explica como la motivación extrínseca se relaciona con control externo como premios o reconocimientos, lo cual lleva al joven a solo perseguir la meta para ser aceptado por algún grupo y termina realizando aquello que no le genera un interés real o gusto personal, así que está muy lejos de lograr tomar decisiones bajo su propia responsabilidad y de forma autónoma.

Por otro lado se encuentra la motivación por la competencia de los intereses y motivación por elección propia la cual habla de que las decisiones son tomadas con autonomía y esto los lleva a disfrutar y tener bienestar. Los jóvenes eligen hacer ciertas tareas que lo llevan a conseguir la meta porque son conscientes de que lo que están haciendo es por su propio gusto, es decir, ellos eligen como hacer y lograr que suceda.

Analizamos también la relación que tienen variables como la autoeficacia, motivación y la influencia social en la orientación futura en función de las metas. Encontramos que los participantes que se sienten autoeficaces para llegar a ser populares están motivados intrínsecamente y se interesan por metas que les permitan un reconocimiento social, involucrando la apariencia física y cuestiones materiales, sin embargo no descuidan el crecimiento personal.

Encontramos también que contar con autoeficacia para relacionarse los lleva a conseguir metas que les permitirán aportar a la sociedad, al mismo tiempo que consiguen relacionarse con una mayor numero de personas, mismas que les permitan experimentar un crecimiento personal y lograr una apariencia atractiva.

Por otra parte, mantener un estado saludable es una creencia de autoeficacia que se enfoca para conseguir metas de crecimiento personal motivadas de manera intrínseca. Así también creer en la capacidad de autoconocimiento, motivada de manera intrínseca o extrínseca ayuda a cumplir con las metas de contribución a la comunidad, crecimiento personal y éxito financiero.

La motivación autodeterminada es aquella que en nuestro estudio se muestra que contribuye a las metas de reconocimiento social, apariencia atractiva, afiliación y éxito financiero. Esto nos habla de que a pesar de estar motivados intrínsecamente a cumplir con la meta, estas también se asocian a una gratificación o reconocimiento externo, el cual muy probablemente provenga de la aceptación por parte de algún grupo o quizá los motive el conseguir más y mejores relaciones.

En cuanto al sistema de creencias de nuestros estudiantes parecen tener un interés importante por aquellas capacidades que los llevan a conseguir metas intrínsecas. Esto nos lleva a la conclusión de que los jóvenes en proceso de autoconocimiento requieren de un contexto que les brinde la oportunidad de tomar decisiones de forma autónoma. Y que estas oportunidades no sean únicamente para elegir metas de tipo académico o laboral, sino que este proceso los lleve a cuestionar su propio sistema de creencias.

Podemos decir entonces que nuestro estudio señala que las metas de tipo intrínsecas están determinadas básicamente por creencias de autoeficacia y una motivación intrínseca sin embargo aún que se ven influenciados por factores externos al momento

de tomar decisiones.

Por otro lado, las metas extrínsecas que se plantearon los participantes se asociaron a tener reconocimiento externo y motivadas con el interés de buscar autonomía.

Consideramos que si bien el estudio nos ha arrojado una serie de información respecto al fenómeno de estudio, pensamos que es importante continuar con esta línea de investigación. También asumimos considerar hacerlo en aquellos jóvenes con fracaso escolar, o con quienes no trabajan ni estudian, pensando en ¿que tipo de metas se plantean en la vida este tipo de personas?

Asimismo consideramos pertinente indagar sobre las capacidades con que deben contar los maestros y el perfil que debe cumplir un tutor. Esto debido a que nos preguntamos ¿por qué en nuestro estudio los maestros no son un referente de influencia sobre los estudiantes? Además podemos realizar estudios de seguimiento para ver si los estudiantes siguen y consiguen sus metas. Así como ampliar aún más la investigación en la motivación intrínseca relacionándolo con el género y el nivel socio económico. Igualmente indagar también a quienes ya se encuentran laborando sobre el tipo de motivación que los llevó a eso.

Finalmente, este estudio nos lleva a reflexionar que tanto se está formando a los estudiantes en nuestra sociedad no solo para seguir sus estudios y ver por sus intereses, para después conseguir un buen puesto. Sino que tanto se está formando a los estudiantes para ser personas que contribuyan con el bienestar de la sociedad al estar

constantemente conscientes de lo que están eligiendo hacer, no solo en la escuela si no en sus vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ali, S., y Saunders, J. L. (2006). College Expectations of Rural Appalachian Youth: An Exploration of Social Cognitive Career Theory Factors. *Career Development Quarterly*, 55(1), 38-51.
- Anderman, E. M. y Wolters, C. (2006). Goals, values and affect.. En Handbook of Educational Psychology (327 – 348). *American Psychology Association*: Recuperado de http://books.google.com.mx/books/about/Handbook_of_educational_psychology.html?id=-SXk9QSAguMC&redir_esc=y.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50 , 179-211.
- Aydin, B. y Oztutuncu, F. (2001) Examination of adolescents' negative thoughts, depressive mood and family environment. *Adolescence* 36 (141).
- Bandura, A. (1982). Psychology of chance encounters and life paths, *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*.

Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith y M.A. Hitt, (Eds.) *Great Minds in Management*. (pp. 9-35) Oxford: Oxford University Press.

Bandura, A. (2006a). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. En K. Pezdek (Ed.) *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (53-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bandura, A. (2006b). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1-43. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2006c). Guide for Constructing Self- Efficacy Scales. En A. Bandura. Self – Efficacy Beliefs of Adolescents, 307 – 337. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as

shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.

Beal, S.J. (2011). *The development of future orientation: Underpinning and related constructs*.

Tesis de grado de doctorado, Universidad de Nebraska-Lincoln.

Behnke, A. O., Piercy, K. W., y Diversi, M. (2004). Educational and occupational aspirations of Latino youth and their parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 16–35.

Bembenutty, H. (2010). Present and Future Goals: Perceived Instrumentality of Schoolwork. *Psychology Journal*, 7(1), 2-14.

Ben-Zur, H., y Almog, N. (2013). Post-traumatic Symptoms and Future Orientation among Israeli Adolescents Two Years after the Second Lebanese War: The Effects of War Exposure, Threat and Coping Appraisals. *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 6(3), 187-200. doi:10.1080/19361521.2013.807324.

Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225. doi:10.1080/00050060701405584

Brdar, I., Rijavec, M. y Miljković, D. (2009). Life Goals and well-being: Are extrinsic aspirations always detrimental to well-being? *Psychological Topics*. 2, 317-334.

- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M. y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. (Spanish). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27(1), 77-94.
- Brueck, S., Mazza, L., y Tousignant, A. (2012). The Relationship Between Parental Involvement During High School and Collegiate Academic Mastery. *Psi Chi Journal Of Psychological Research*, 17(3), 99-105.
- Bruner, J. (1992). Another look at New Look 1. *American Psychologist*, 47(6), 780.
- Brunstein, J. C., y Maier, G. W. (1996). A motivational approach to well-being and life adjustment. En J.C. Brunstein, O.C. Schultheiss, y G.W. Maier. *Action and Self Development: Theory and Research Through the Life Span*. (pp. 169 – 193) London, U K. Sage Publications Ltd.
- Cabrera, P., Auslander, W., y Polgar, M. (2009). Future Orientation of Adolescents in Foster Care: Relationship to Trauma, Mental Health, and HIV Risk Behaviors. *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 2(4), 271-286. doi:10.1080/19361520903317311.
- Caprara, G., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., y Bandura, A. (2005). Impact of Adolescents' Filial Self-Efficacy on Quality of Family Functioning and Satisfaction. *Journal Of Research On Adolescence (Blackwell Publishing Limited)*, 15(1), 71-97. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00087.x

- Chang, E., Chen, C., Greenberger, E., Dooley, D., y Heckhausen, J. (2006). What do they want in life? The life goals of a multiethnic, multi-generational sample of high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 321–332
- Conrad, N., Doering, B. K., Rief, W., y Exner, C. (2010). Looking beyond the importance of life goals. The personal goal model of subjective well-being in neuropsychological rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 24(5), 431-443. Retrieved from EBSCOhost.
- Carroll, A. (1995). Characterizing the goals of juvenile delinquents: Nature, content and purpose. *Psychology, Crime and Law*, 1, 247–260.
- Court, D., y Abbas, R. (2015). Future Orientation in a Traditional Society: Higher Education and the Israeli Druze. *International Journal Of Religion & Spirituality In Society*, 5(3), 9-17.
- Creed, P. A., Conlon, E. G., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 242–258.
- Curry, C., Trew, K., Turner, I., y Hunter, J. (1994). The effect of life domains on girls' possible selves. *Adolescence*, 29, 133–150
- Dahar, M., Ahmad, R. D., Dahar, R., y Faize, F. (2011). Impact of Teacher Quality on the Academic Achievement of Students at Secondary Stage in Punjab (Pakistan). *European*

Journal Of Social Science, 19(1), 97-105.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the internal motivation of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macro theory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801.

De Bilde, J., Vansteenkiste, M., y Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332–344.

De Miguel Calvo, J., Pascual, P. y Abarca, A. (2009). Efectos de la Claridad vs. Ambigüedad en la Meta y los Planes de Acción sobre el Logro de Metas. (Spanish). *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, 25(3), 259-275.

Dickson, J. M., y MacLeod, A. K. (2004). Brief report: Anxiety, depression and approach and avoidance goals. *Cognition and Emotion*, 18, 423–430.

Dickson, J. M., y MacLeod, A. K. (2006). Dysphoric adolescents' causal explanations and expectancies for approach and avoidance goals. *Journal of Adolescence*, 29, 177–191.

Diez-Martínez, E. y Ochoa, A. (2009). Las Aspiraciones Ocupacionales en Adolescentes Mexicanos. (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(17), 25-32.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (2012). Recuperado de:
http://ensanut.insp.mx/doctos/ENSANUT2012_Sint_Ejec-24oct.pdf

Erdem Keklik, D., y Keklik, I. (2013). Motivation and learning strategies as predictors of high school students' math achievement. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 42(1), 96-109.

Erikson, F.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.

Eryilmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and Determining of Life Goals: A Model of Subjective Well-Being for Adolescents in High School. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11 (4) Autumn 1757-1764.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Forneris, T., Danish, S. J., y Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence*, 42(165), 103-114.

Gámez, E. y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*, 36(3), 239-260.

Giddens, A. (2010). *Sociología*. Madrid, España. Alianza Editorial.

Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.

Gómez J. L. y Cant, J. M. (2000). La naturaleza de la psicología social. *Psicología social*. Piramide. pp. 386-399.

Grouzet, F., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R., Saunders, S., Schmuck, P. y K.M. Sheldon (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality, & Social Psychology*, 89 (5), 800-816.

Harré, N., y Bullen, P. (2010). Personal project commitment in adolescence: The role of relatedness, competence and integrity. *European Journal Of Social Psychology*, 40(2), 235-251.

- Hernández, S. R., Fernández C.C. y Baptista, L. P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill. 157-231.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Hofer, J., y Chasiotis, A. (2003). Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross-cultural implications of a study of Zambian male adolescents. *Motivation and Emotion*, 27, 251–271.
- Hofer, M. (2010) Adolescents' Development of Individual Interests: A product of multiple goals regulation? *Educational Psychologist*, 45(3), 149–166.
- Horstmanshof, L., y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. doi:10.1348/000709906X160778.
- Husman, J., y Lens, W. (1999). *The role of the future in student motivation*. Educational Psychologist, 34(2), 113.

INEGI (2011). Recuperado de:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-nl.pdf>

INEGI (2012). Recuperado de:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/ENILEMS/ENILEMS_2013/702825051341.pdf

Ingledew, D. K., Markland, D., y Ferguson, E. (2009). Three Levels of Exercise Motivation. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 1(3), 336-355. doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01015.x

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., y Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247-1265.

Jung, J., y McCormick, J. (2010). Amotivation and the occupational decision: an investigation of Australian senior high school students. *British Journal Of Guidance&Counselling*, 38(4),441-458 doi:10.1080/03069885.2010.503697

Kasser, T., y Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.

Kasser, T. y Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates

of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.

Kasser, T. (1996). Aspiration Index. Recuperado de <http://www.faculty.knox.edu/tkasser/aspirations.html>

Kiran-Esen, B. (2012). Analyzing peer pressure and self-efficacy expectations among adolescents. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 40(8), 1301-1309.

Knox, M., Funk, J., Elliott, R., y Bush, E. (2000). Gender differences in youths' possible selves. *Youth and Society*, 31, 287-309.

Koestner, R. (2008). Reaching One's Personal Goals: A Motivational Perspective Focused on Autonomy. *Canadian Psychology*, 49(1), 60-67.

Kover, D. J., y Worrell, F. C. (2010). The Influence of Instrumentality Beliefs on Intrinsic Motivation: A Study of High-Achieving Adolescents. *Journal Of Advanced Academics*, 21(3), 470-498.

Lee, L.L., Kuo, Y.C., Fanaw, D. Perng, S.J. y Juang, I. F. (2011). The effect of an intervention combining self-efficacy theory and pedometers on promoting physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 914-922, doi: 10.1111/j.1365-2702.2011.03881.x

- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., y Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
- Lerdpornkulrat, T., Koul, R., y Sujivorakul, C. (2012). The influence of ability beliefs and motivational orientation on the self-efficacy of high school science students in Thailand. *Australian Journal Of Education (ACER Press)*, 56(2), 163-181.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). Time prespective and morale. En K Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts* (pp. 103-124). New York: Harper
- Liberska, H. (2002). Life perspectives of adolescents in the context of social and economic changes in Poland. En J. Trempała y L. E. Malmberg (Eds.). *Adolescents' future-orientation: Theory and research* (Vol. 691). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition.. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (195–227). San Diego, CA: Academic Press Recuperado de:

<http://books.google.com.mx/books?id=uM10geBB8o4C&printsec=frontcover&dq=Intrinsic+and+extrinsic+motivation:+The+search+for+optimal+motivation+and+performance&hl=es&sa=X&ei=2hCDT6H-A9Do2gXQ7YCFBw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Intrinsic%20and%20extrinsic%20motivation%3A%20The%20search%20for%20optimal%20motivation%20and%20performance&f=false>

Locke, E.A., y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Locke, E. A., y Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions In Psychological*, 15(5), 265-268. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x

Lubenko, J. (2009). Adolescent Behavior Problems and Family Environment: The Mediating role of Self-Efficacy. *Baltic Journal of Psychology*, 10 (1,2), 39-54.

Lunenburg, F.C. (2011). Goal –setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, business and administration*. 15 (1)

Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *Journal Of Psychology*, 139(5), 439-457.

Malmberg, L. E. (2002). Adolescents' biased means and future expectations. In J. Trempala y L. E. Malmberg (Eds.). *Adolescents' future-orientation: Theory and research* (Vol. 691). Frankfurt am Main: Peter Lang

Marjoribanks, K. (1993). Perceived parents' support for learning and aspirations for Australian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 840–842.

Martínez, M. R., Pedrão, L., Alonso, C. M., López, G. K., y Oliva, R. N. (2008). Self-esteem, perceived self-efficacy, consumption of tobacco and alcohol in secondary students from urban and rural areas of Monterrey, Nuevo León México. *Revista Latino-Americana De Enfermagem (RLAE)*, 16(4), 614-620.

McCollum, D. L., y Kajs, L. T. (2009). Examining the Relationship between School Administrators' Efficacy and Goal Orientations. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 29-46.

Mester, D. (2012). Impacts of family socialization on young adults' future-oriented goals. *Transylvanian Journal Of Psychology*, 13(2), 165-190.

Mook, D.A. (1987). *Motivation: The organization of action*. New York: W.W. Norton.

Nasiriyani, A., Azar, H., Noruzy, A., y Dalvand, M. (2011). A model of self-efficacy, task value, achievement goals, effort and mathematics achievement. *International Journal Of Academic Research*, 3(2), 612-618.

Nawaz, S., y Gilani, N. (2011). Relationship of Parental and Peer Attachment Bonds with Career Decision-Making Self-Efficacy among Adolescents and Post-Adolescents. *Journal Of Behavioural Sciences*, 21(1), 33-47.

- Negru, O. (2012). The time of your life: emerging adulthood characteristics in a sample of romanian high-school and university students. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 16(3), 357-367.
- Newman, B.M., Myers, M.C., Newman, P.R., Lohman, B.J., y Smith, V.L. (2000). The transitions to high school for academically promising, urban, low-income African-American youth. *Adolescence* 35 (137).
- Nurmi, J. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(2), 195-214.
- Nurmi, J., Seginer, R. y Poole, M. (1990). Future-orientation Questionnaire. Extraído el día 1 de noviembre del 2012 a través del correo.
- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review* 11, 1-59.
- Nurmi, J. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in tackling of developmental task and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2) 169-189.
- Nurmi, J. E. (1994). The development of future-orientation in a life-span context. En Z. Zaleski

(Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 20–616). Lublin, Poland: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Nurmi, J., Poole, M. y Seginer, R. (1995). Tracks and Transitions a comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitment in Australia, Israel and Finland. *International Journal of Psychology*, 30(3), 355-375.

Nurmi, J.-E., Liiceanu, A., y Liberska, H. (1999). Future-oriented interests. En F. D. Alsaker y A. Flammer (Eds.), *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ovejero, A. (1985). Tradición Cognitivista de la psicología Social. *Estudios en Psicología*. 23/24.

OCDE. Panorama de la Educación (2011). [Informe]. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/32/48667648.pdf>

Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68: 443-463, doi:10.1177/0013164407308475.

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano* (9ª ed.). México: McGraw-Hill. ISBN: 9701049217.

Perry, N. E., y Winne, P.H. (2004). Motivational messages from home and school: How do they

influence young children's engagement in learning? En D.M. McInemey y S. VanEtten (Eds.) *Sociocultural Influences on motivation and learning*: (pp. 199-222). Greenwich, CT: Information Age.

Perry, N.E., Turner, J.C. y Meyer, D.K. (2006). Classrooms as context for motivating learning. En *Handbook of Educational Psychology*. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books/about/Handbook_of_educational_psychology.html?id=-SXk9QSAguMC&redir_esc=y: googlebooks

Piko, B. F., y Keresztes, N. (2006). Physical activity, psychosocial health, and life goals among youth. *Journal of Community Health*, 31, 136–145.

Pintrich y Schunk. (2002). Classrooms as context for motivating learning. En P.H Winne y P.A Alexander. (2th Ed.). *Handbook of Educational Psychology* (327 – 348). USA: American Psychology Association.

Plant, R., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435–449.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. New York. Prentice-Hall. En P.H Winne y P.A Alexander. (2th Ed.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327 – 348). USA. American Psychology Association.

- Roney, C. R., y Lehman, D. R. (2008). Self-Regulation in Goal Striving: Individual Differences and Situational Moderators of the Goal-Framing/Performance Link. *Journal Of Applied Social Psychology*, 38(11), 2691-2709. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00410.x
- Roth, M., Pop, F., y Raiu, S. (2013). Vulnerabilities Built in the Identities and Future Orientation of Roma Children and Youth. Philobiblon: Transylvanian. *Journal Of Multidisciplinary Research In Humanities*, 18(2), 374-388.
- Rowan-Kenyon, H. T., Perna, L. W., y Swan, A. K. (2011). Structuring Opportunity: The Role of School Context in Shaping High School Students' Occupational Aspirations. *Career Development Quarterly*, 59(4), 330-344.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000 a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M. y Deci, E.L. (2000 b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67 doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M. y Deci, E.L. (2000 c). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and well-being. *American Psychologist* 55, 1 68-78.
- Ryan, R.M., Chirkov, V.I., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E. y Deci, E.L. (1999). The

American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.

Salmela-Aro, K., Mutanen, P., Koivisto, P., y Vuori, J. (2010). Adolescents' future education-related personal goals, concerns, and internal motivation during the “Towards Working Life” group intervention. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 445-462. doi:10.1080/17405620802591628.

Seginer, R. (1988). Adolescents facing the future: Cultural and sociopolitical perspectives. *Youth and Society*, 19, 314-333.

Seginer, R., y Halabi, H. (1991). Cross-cultural variations of adolescents' future orientation. The case of Israeli Druze versus Israeli Arab and Jewish male. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 224–237.

Seginer, R. (1992). Future orientation: Age-related differences among adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 421–437.

Seginer, R., y Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 309–328.

Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents constructs their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32

(4), 272-282.

Seginer, R., y Shoyer, S. (2012). How mothers affect adolescents' future orientation: A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 310-320. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00522.x.

Sheldon, K. M., y Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.

Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., y Share, T. (2002). Personal Goals and Psychological Growth: Testing an Intervention to Enhance Goal Attainment and Personality Integration. *Journal Of Personality*, 70(1), 5-31.

Sheldon, K. M., y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.

Sheldon, K. M. y Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation & Emotion*, 32(1), 37-45. doi:10.1007/s11031-008-9081-5.

Schmuck, P. (2001). Intrinsic and extrinsic life goals preferences as measured via inventories and via priming methodologies: Mean differences and relations with well-being. En P. Schmuck y K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being*. Ashland, OH, US: Hogrefe and Huber Publishers.

Schunk, D.H. y Pajares, D. (2004). Classrooms as context for motivating learning. En, P.H., Winne y P.A., Alexander. (2th Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327 – 348). USA. American Psychology Association.

Schunk, D.H. y Meece, J.L. (2006). Self- Efficacy development in adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96) Greenwich, CT: Information Age Publishing.

SDT (s.f.) Self-determination Theory. Extraído el 13 de noviembre de 2011 desde <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory#formalTheory>

Stein, K. F., Roeser, R., y Markus, H. R. (1998). Self-schemas and possible selves as predictors and outcomes of risky behaviors in adolescents. *Nursing Research*, 47, 96–106.

Stipck, D.J. (1996). Classrooms as context for motivating learning. En P.H. Winne, y P.A. Alexander,. (2th Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327 – 348). USA. American Psychology Association.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Redalyc*. 1 (5) pp. 117-123.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.

Trempała, J., y Malmberg, L.-E. (1998). The anticipated transition to adulthood: Effects of

cultural and individual experience on Polish and Finnish adolescents' future orientation. *Journal of Psychology*, 132, 255–266.

Trommsdorff, G., y Lamm, H. (1980). Future orientation of institutionalized and non institutionalized delinquents and non delinquents. *European Journal Of Social Psychology*, 10(3), 247-278.

Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development as action. (Ed.) *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 121-136). Springer, Berlin.

Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology* 18, 174, pp. 381-406.

UNESCO *Educación para el Desarrollo Sostenible* (2011). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/partners/youth/>

Usborne, E., Lydon, J. E., y Taylor, D. M. (2009). Goals and Social Relationships: Windows Into the Motivation and Well-Being of “Street Kids”. *Journal Of Applied Social Psychology*, 39(5), 1057-1082. doi:10.1111/j.1559-1816.2009.00472.x

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

- Wang, C. J., Woon Chia, L., Koh, C., Oon Seng, T., y Jessie, E. (2011). A Motivational Analysis of Project Work in Singapore Using Self- Determination Theory. *International Journal Of Research & Review*, 7(1), 45-66.
- Walker, C. O., y Greene, B. A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *Journal Of Educational Research*, 102(6), 463-472.
- Ward, P., Lundberg, N., Ellis, G. y Berrett, K. (2010). Adolescence peer followership: a self – determination theory perspective. *Journal of Park and Recreation Administration*. 28, (2) 20-35.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2002). Classrooms as context for motivating learning. En P.H.,Winne,. y P.A., Alexander. (2th Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327 – 348). USA. American Psychology Association.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., y Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756–1771.
- Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation: Exploring hopes and fears of Latino boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 245–280.

ANEXOS

ANEXO 1

Formato de instrumento del estudio de fase exploratoria.

EDAD: _____

SEXO: MASCULINO / FEMENINO

¿CUÁL ES TU META EN LA VIDA?


¿PARA QUÉ QUIERES LOGRAR ESTA META?

¿QUIÉN TE HA INFLUIDO PARA TENER ESTA META?

ANEXO 2

Aspirations Index de Tim Kasser y Richard M. Ryan (1996).

Este es un conjunto de cuestionamientos acerca de las metas que probablemente tengas a futuro. Indica en cada ítem encerrando en un círculo la respuesta a las preguntas: **¿Qué tan importante es para ti cada meta?**; **¿Qué probabilidades existen para que tu logres cada meta?**. Utiliza la escala entera para indicar tus respuestas a cada ítem. Así que algunas respuestas estarán al extremo inferior, otras en medio y otras en el extremo más alto.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia  3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	 4	Muy Alta 5

1. Estar saludable físicamente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

2. Tener que mi nombre sea conocido por mucha gente

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

3. Esconder exitosamente los signos de la edad.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

4. Ser una persona muy rica.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

5. Ser admirado por mucha gente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

6. Trabajar para la mejora de la sociedad.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
--------------------	--------------------------------------	--------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

7. Sentir me bien con respecto a mi nivel de estado físico.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

8. Crecer y aprender cosas nuevas.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

9. Tener buenos amigos con los que pueda contar.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

10. Tener gente que comente con frecuencia sobre lo atractivo que yo luzco.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
--------------------	---------------------------------	---------	---------------------	---------------------	----------------

	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

11. Tener muchas pertenencias caras.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

12. Compartir mi vida con alguien que amo.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

13. Ser famoso.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

14. Al final de mi vida, ser capaz de ver hacia atrás y verla con significado y completa.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

15. Tener un compromiso, relaciones íntimas.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

16. Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

17. Mantener mi cabello y mi ropa a la moda.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

18. Elegir lo que hago, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

19. Mantener me saludable y bien/ Evitar cosas que afecten a tu salud (como fumar, alcohol en exceso, etc.)

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

20. Ser exitoso financieramente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

21. Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
--------------------	--------------------------------------	--------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

22. Conseguir la imagen que he buscado.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

23. Tener que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

24. Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien amo.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

25. Estar relativamente libre de enfermedades.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

26. Ayudar a otros a superarse en su vida.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

27. Saber y aceptar quien realmente yo soy.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

28. Tener un trabajo donde paguen bien, que me de un status alto.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Ser admirado por un montón de gente diferente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

30. Ayudar a los necesitados.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

31. Tener relaciones serias y duraderas.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

32. Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
--------------------	--------------------------------------	--------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

33. Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

34. Ganar una conciencia que se incrementa en el porqué hago las cosas que hago.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

35. Tener un estilo de vida saludable físicamente.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Probabilidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
	1	2	3	4	5

ANEXO 3

Escala de Autoeficacia General, Jerusalme y Schwarzer (1992) adaptada por María Elena Brenlla, María Aranguren, María Florencia Rossaro y Natalia Vázquez (2010).

	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
1. Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario.	1	2	3	4
2. Aunque alguien se me oponga puedo encontrar los medios y la forma de obtener lo que quiero.	1	2	3	4
3. Me resulta fácil enfocarme en los fines que persigo y lograr mis objetivos.	1	2	3	4
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas.	1	2	3	4
5. Gracias a mis capacidades y recursos, sé cómo manejar situaciones inesperadas.	1	2	3	4
6. Puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
7. Puedo mantener la calma cuando me enfrento a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas.	1	2	3	4
8. Cuando me enfrento a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas.	1	2	3	4
9. Si tengo problemas, generalmente se me ocurre una solución.	1	2	3	4
10. Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente.	1	2	3	4

ANEXO 4

Intrinsic Motivation Inventory (IMI) de Robert W. Plant y Richard M. Ryan, (1985).

1. Disfruto mucho cuidar mi atractivo físico.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

2. Es divertido cuidar mi atractivo físico.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

3. Pienso que cuidar mi atractivo físico es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

4. Cuidar mi atractivo físico no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

5. Puedo decir que cuidar mi atractivo físico es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

6. Pienso que cuidar de mi atractivo físico es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

7. Mientras cuido mi atractivo físico, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

8. Disfruto mucho ser reconocido socialmente.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

9. Es divertido ser reconocido socialmente.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

10. Pienso que ser reconocido socialmente es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

11. Ser reconocido socialmente no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

12. Puedo decir que ser reconocido socialmente es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
-----------------------------	------------------	-------------	--------	------------

absoluto				
1	2	3	4	5

13. Pienso que ser reconocido socialmente es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

14. Mientras soy reconocido socialmente, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

15. Disfruto mucho de mi crecimiento personal.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

16. Es divertido trabajar en mi crecimiento personal.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

17. Pienso que trabajar en mi crecimiento personal es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

18. Trabajar en mi crecimiento personal no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

19. Puedo decir que trabajar en mi crecimiento personal es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

20. Pienso que trabajar en mi crecimiento personal es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

21. Mientras trabajo en mi crecimiento personal, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

22. Disfruto mucho de tener relaciones personales.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

23. Es divertido contar con relaciones personales.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

24. Pienso que tener relaciones personales es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

25. Tener relaciones personales no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

26. Puedo decir que tener relaciones personales es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

27. Pienso que tener relaciones personales es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

28. Mientras estoy con mis amigos, familia, pareja etc., estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

29. Disfruto mucho ayudar a la comunidad.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

30. Es divertido ayudar a la comunidad.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

31. Pienso que ayudar a la comunidad es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

32. Ayudar a la comunidad no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

33. Puedo decir que ayudar a la comunidad es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

34. Pienso que ayudar a la comunidad es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

35. Mientras ayudo a la comunidad, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

36. Disfruto tener mucho dinero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

37. Es divertido tener mucho dinero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
-----------------------------	------------------	-------------	--------	------------

absoluto				
1	2	3	4	5

38. Pienso que tener mucho dinero es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

39. Tener mucho dinero no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

40. Puedo decir que tener mucho dinero es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

41. Pienso que tener mucho dinero es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

42. Mientras tengo éxito financiero, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

43. Disfruto cuidar mi salud.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
-----------------------------	------------------	-------------	--------	------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Es divertido cuidar mi salud.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

45. Pienso que cuidar mi salud es aburrido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

46. Cuidar mi salud no me llama la atención en lo absoluto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

47. Puedo decir que cuidar mi salud es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

48. Pienso que cuidar mi salud es muy placentero.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

49. Mientras cuido mi salud, estoy pensando en lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

ANEXO 5

Future-Orientation Questionnaire de Jari- Erik Nurmi, Rachel Seginer y Millicent E. Poole (1990).

Las siguientes cuestiones son acerca de la influencia percibida de diferentes factores para el logro de tus metas.

- ¿Qué efecto tendrá cada uno de los factores que se muestran en seguida sobre la realización de tus planes referentes a tu **educación**? Por favor contesta todas las opciones y señala con un círculo tu respuesta.
- Además marca el **efecto** de cada factor sobre tu futuro en la educación, si será principalmente **positivo** (te ayudará para cumplir estas metas) o **negativo** (se interpondrá en tu camino).

	Nada en absoluto	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Positivo	Negativo
Habilidad personal	1	2	3	4	5	+	-
Esfuerzo personal	1	2	3	4	5	+	-
Otra gente	1	2	3	4	5	+	-
Presión social	1	2	3	4	5	+	-
Condiciones/circunstancias	1	2	3	4	5	+	-
suerte	1	2	3	4	5	+	-

- ¿Qué efecto tendrá cada uno de los factores que se muestran en seguida sobre la realización de tus planes referentes al **campo laboral**? Por favor contesta todas las opciones y señala con un círculo tu respuesta.
- Además marca el **efecto** de cada factor sobre tu futuro en el campo laboral, si será principalmente **positivo** (te ayudará para cumplir estas metas) o **negativo** (se interpondrá en tu camino).

	Nada en absoluto	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Positivo	Negativo
Habilidad personal	1	2	3	4	5	+	-
Esfuerzo personal	1	2	3	4	5	+	-
Otra gente	1	2	3	4	5	+	-
Presión social	1	2	3	4	5	+	-
Condiciones/circunstancias	1	2	3	4	5	+	-

suerte	1	2	3	4	5	+	-
--------	---	---	---	---	---	---	---

- ¿Qué efecto tendrá cada uno de los factores que se muestran en seguida sobre la realización de tus planes referentes a tu **crear una familia (matrimonio, hijos, etc.)**? Por favor contesta todas las opciones y señala con un círculo tu respuesta.
- Además marca el **efecto** de cada factor sobre tu futuro para crear una familia, si será principalmente **positivo** (te ayudará para cumplir estas metas) o **negativo** (se interpondrá en tu camino).

	Nada en absoluto	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Positivo	Negativo
Habilidad personal	1	2	3	4	5	+	-
Esfuerzo personal	1	2	3	4	5	+	-
Otra gente	1	2	3	4	5	+	-
Presión social	1	2	3	4	5	+	-
Condiciones/circunstancias	1	2	3	4	5	+	-
suerte	1	2	3	4	5	+	-

El siguiente cuestionario es acerca de tus relaciones con personas importantes en tu vida; tu mamá, tu papá, tus hermanos, amigos y maestros. Por favor lee cuidadosamente las instrucciones para cada apartado.

PARTE I

Algunas de las siguientes oraciones te cuestionan acerca de tus sentimientos sobre tu **mamá** o la persona que haya tomado el rol de tu mamá. Si cuentas con más de una persona que toma el rol de mamá (por ejemplo: tu madre biológica y una madrastra) contesta las cuestiones tomando en cuenta a quien tu sientas que ha influido más en ti.

Por favor lee cada afirmación y encierra en un círculo una sola opción que dice que tan verdadera es la afirmación para ti.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Mi mamá respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Siento que mi mamá hace un buen papel como mi mamá.	1	2	3	4	5

3. Desearía tener una mamá diferente.	1	2	3	4	5
4. Mi mamá me acepta como soy.	1	2	3	4	5
5. Me gusta tener el punto de vista de mi mamá sobre cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
6. Siento que no sirve de nada mostrar mis sentimientos ante mi mamá.	1	2	3	4	5
7. Mi mamá puede decir cuando me siento molesta (o) por algo.	1	2	3	4	5
8. Hablar sobre mis problemas con mi mamá me hace sentir apenada (o) o ridícula (o).	1	2	3	4	5
9. Mi mamá espera mucho de mí.	1	2	3	4	5
10. Me molesto muy fácilmente con mi mamá.	1	2	3	4	5
11. Me molesto más de lo que mi mamá piensa.	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algún asunto, mi mamá toma en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5
13. Mi mamá confía en mi opinión.	1	2	3	4	5
14. Mi mamá tiene sus propios problemas, así que no la molesto con los míos.	1	2	3	4	5
15. Mi mamá me ayuda a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi mamá acerca de mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
17. Me siento enojada (o) con mi mamá.	1	2	3	4	5
18. No tengo mucha atención de mi mamá.	1	2	3	4	5
19. Mi mamá me anima a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi mamá me entiende.	1	2	3	4	5
21. Cuando me encuentro molesta (o) por algo mi mamá intenta ser comprensiva.	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi mamá.	1	2	3	4	5
23. Mi mamá no entiende por lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi mamá cuando necesito liberar lo que siento.	1	2	3	4	5
25. Si mi mamá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre eso.	1	2	3	4	5

PARTE II

Esta parte te cuestiona acerca los sentimientos sobre tu **papá** o el hombre que ha sido como tu papá. Si cuentas con más de una persona que toma el rol de

papá (por ejemplo, padre biológico y un padrastro) contesta las cuestiones tomando en cuenta a quien tú sientas que ha influido más en ti.

Por favor lee cada afirmación y encierra en un círculo una sola opción que dice que tan verdadera es la afirmación para ti.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Mi papá respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Siento que mi papá hace un buen papel como mi papá.	1	2	3	4	5
3. Desearía tener un papá diferente.	1	2	3	4	5
4. Mi papá me acepta como soy.	1	2	3	4	5
5. Me gusta tener el punto de vista de mi papá sobre cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
6. Siento que no sirve de nada mostrar mis sentimientos ante mi papá.	1	2	3	4	5
7. Mi papá puede decir cuando me siento molesta (o) por algo.	1	2	3	4	5
8. Hablar sobre mis problemas con mi papá me hace sentir apenada (o) o ridícula (o).	1	2	3	4	5
9. Mi papá espera mucho de mí.	1	2	3	4	5
10. Me molesto muy fácilmente con mi papá.	1	2	3	4	5
11. Me molesto más de lo que mi papá piensa.	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algún asunto, mi papá toma en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5
13. Mi papá confía en mi opinión.	1	2	3	4	5
14. Mi papá tiene sus propios problemas, así que no la molesto con los míos.	1	2	3	4	5
15. Mi papá me ayuda a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi papá acerca de mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
17. Me siento enojada (o) con mi papá.	1	2	3	4	5
18. No tengo mucha atención de mi papá.	1	2	3	4	5
19. Mi papá me anima a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi papá me entiende.	1	2	3	4	5
21. Cuando me encuentro molesta (o) por algo mi papá intenta ser comprensivo.	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi papá.	1	2	3	4	5

23. Mi papá no entiende por lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi papá cuando necesito liberar lo que siento.	1	2	3	4	5
25. Si mi papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre eso.	1	2	3	4	5

PARTE III

Esta parte te cuestiona acerca los sentimientos sobre tus **hermanas (os)** o la persona que ha sido como tu hermana (o). Si eres hijo único o cuentas con más de una hermana (o) contesta las cuestiones tomando en cuenta a quien tú sientas que ha influido más en ti.

Por favor lee cada afirmación y encierra en un círculo una sola opción que dice que tan verdadera es la afirmación para ti.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Me gusta tener el punto de vista de mis hermanas (os) sobre cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
2. Mis hermanas (os) pueden decir cuando me siento molesta (o) por algo.	1	2	3	4	5
3. Cuando discutimos sobre algún asunto, mis hermanas (os) toman en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5
4. Hablar sobre mis problemas con mis hermanas (os) me hace sentir apenada (o) o ridícula (o).	1	2	3	4	5
5. Desearía tener unos hermanas (os) diferentes.	1	2	3	4	5
6. Mis hermanas (os) me entienden.	1	2	3	4	5
7. Mis hermanas (os) me animan a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
8. Mis hermanas (os) me aceptan como soy.	1	2	3	4	5
9. Siento la necesidad de estar en contacto con mis hermanas (os) más seguido.	1	2	3	4	5
10. Mis hermanas (os) no entienden por lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o apartado cuando estoy con mis hermanas (os).	1	2	3	4	5
12. Mis hermanas (os) escuchan lo que tengo	1	2	3	4	5

que decir.					
13. Siento que mis hermanas (os) son buenas hermanas (os).	1	2	3	4	5
14. Mis hermanas (os) son accesibles para hablar con ellos.	1	2	3	4	5
15. Cuando me encuentro molesta (o) por algo mis hermanas (os) intentan ser comprensivos.	1	2	3	4	5
16. Mis hermanas (os) me ayudan a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
17. Mis hermanas (os) se preocupan sobre cómo me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
18. Me siento enojada (o) con mis hermanas (os).	1	2	3	4	5
19. Puedo contar con mis hermanas (os) cuando necesito liberar lo que siento.	1	2	3	4	5
20. Yo confío en mis hermanas (os).	1	2	3	4	5
21. Mis hermanas (os) respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
22. Me molesto más de lo que mis hermanas (os) piensan.	1	2	3	4	5
23. Parece como si mis hermanas (os) estuvieran irritados conmigo sin razón.	1	2	3	4	5
24. Le cuento a mis hermanas (os) acerca de mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
25. Si mis hermanas (os) saben que algo me está molestando, me preguntan sobre eso.	1	2	3	4	5

PART IV

Esta parte te cuestiona acerca de las relaciones con tus **amigos** cercanos. Por favor lee cada afirmación y encierra en un círculo una sola opción que dice que tan verdadera es la afirmación para ti.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Me gusta tener el punto de vista de mis amigos sobre cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
2. Mis amigos pueden decir cuando me siento molesta (o) por algo.	1	2	3	4	5
3. Cuando discutimos sobre algún asunto, mis amigos toman en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5

4. Hablar sobre mis problemas con mis amigos me hace sentir apenada (o) o ridícula (o).	1	2	3	4	5
5. Desearía tener unos amigos diferentes.	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me entienden.	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me animan a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan como soy.	1	2	3	4	5
9. Siento la necesidad de estar en contacto con mis amigos más seguido.	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o apartado cuando estoy con mis amigos.	1	2	3	4	5
12. Mis amigos escuchan lo que tengo que decir.	1	2	3	4	5
13. Siento que mis amigos son buenos amigos.	1	2	3	4	5
14. Mis amigos son accesibles para hablar con ellos.	1	2	3	4	5
15. Cuando me encuentro molesta (o) por algo mis amigos intentan ser comprensivos.	1	2	3	4	5
16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan sobre cómo me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
18. Me siento enojada (o) con mis amigos.	1	2	3	4	5
19. Puedo contar con mis amigos cuando necesito liberar lo que siento.	1	2	3	4	5
20. Yo confío en mis amigos.	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
22. Me molesto más de lo que mis amigos piensan.	1	2	3	4	5
23. Parece como si mis amigos estuvieran irritados conmigo sin razón.	1	2	3	4	5
24. Le cuento a mis amigos acerca de mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me está molestando, me preguntan sobre eso.	1	2	3	4	5

PARTE V

Esta parte te cuestiona acerca de las relaciones con tus **maestras (os)** cercanos. Por favor lee cada afirmación y encierra en un círculo una sola opción que dice

que tan verdadera es la afirmación para ti.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Mis maestras (os) respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Siento que mis maestras (os) hacen un buen papel como maestras (os).	1	2	3	4	5
3. Desearía tener unas maestras (os) diferentes.	1	2	3	4	5
4. Mis maestras (os) me aceptan como soy.	1	2	3	4	5
5. Me gusta tener el punto de vista de mis maestras (os) sobre cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
6. Siento que no sirve de nada mostrar mis sentimientos ante mis maestras (os).	1	2	3	4	5
7. Mis maestras (os) pueden decir cuando me siento molesta (o) por algo.	1	2	3	4	5
8. Hablar sobre mis problemas con mis maestras (os) me hace sentir apenada (o) o ridícula (o).	1	2	3	4	5
9. Mis maestras (os) esperan mucho de mí.	1	2	3	4	5
10. Me molesto muy fácilmente con mis maestras (os).	1	2	3	4	5
11. Me molesto más de lo que mis maestras (os) piensan.	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algún asunto, mis maestras (os) toman en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5
13. Mis maestras (os) confían en mi opinión.	1	2	3	4	5
14. Mis maestras (os) tienen sus propios problemas, así que no las molesto con los míos.	1	2	3	4	5
15. Mis maestras (os) me ayudan a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
16. Les cuento a mis maestras (os) acerca de mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
17. Me siento enojada (o) con mis maestras (os).	1	2	3	4	5
18. No tengo mucha atención de mis maestras (os).	1	2	3	4	5
19. Mis maestras (os) me animan a hablar sobre mis dificultades.	1	2	3	4	5

20. Mis maestras (os) me entienden.	1	2	3	4	5
21. Cuando me encuentro molesta (o) por algo mis maestras (os) intentan ser comprensivos.	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mis maestras (os).	1	2	3	4	5
23. Mis maestras (os) no entienden por lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mis maestras (os) cuando necesito liberar lo que siento.	1	2	3	4	5
25. Si mis maestras (os) saben que algo me está molestando, me preguntan sobre eso.	1	2	3	4	5

ANEXO 6

INSTRUMENTO PARA EL ESTUDIO FINAL.

FAVOR DE CONTESTAR LAS SIGUIENTES CUESTIONES. SUBRRAYA O MARCA CON UNA X LAS RESPUESTAS.

1. Indica cuál es tu género:

(1) MASCULINO	(2) FEMENINO
---------------	--------------

2. ¿Cuál es tu edad? _____

3. ¿En qué grado escolar estas estudiando?

(1) 1er semestre de preparatoria.

(2) 2° semestre de preparatoria.

(3) 3er semestre de preparatoria.

(4) 4° semestre de preparatoria.

(5) Otro: _____

4. ¿Cuál es el estatus de trabajo actualmente?

(1) No trabajo.

(2) Trabajo solo los fines de semana.

(3) Trabajo medio turno todos los días.

(4) Trabajo tiempo completo o más de 40 horas a la semana.

5. ¿Cuál es tu puesto en el trabajo?: _____

6. Vives con:

(1) Papá y Mamá	(2) Papá, Mamá y hermanos	(3) Papá, Mamá, hermanos y otros
(4) Mamá	(5) Papá	(6) Otro: _____

7. Edad del **padre**: _____

8. Estudios terminados del padre:

(1) Primaria

(2) Secundaria

(3) Preparatoria

(4) Carrera profesional

(5) Posgrado (Maestría, Doctorado)

(6) Otro: _____

8. ¿Trabaja el padre actualmente? (1) Si (2) No.

9. Puesto de trabajo del padre:

(1) Empleado. (2) Negocio propio. (3) Tareas del hogar. (4) Jubilado. (5) otro: _____

10. Edad de la **madre**: _____

12. Estudios terminados de la madre:

(1) Primaria

(2) Secundaria

(3) Preparatoria

(4) Carrera profesional

(5) Posgrado (Maestría, Doctorado)

(6) Otro: _____

13. ¿Trabaja la madre actualmente? (1) Si (2) No.

14. Puesto de trabajo de la madre:

(1) Empleada. (2) Negocio propio. (3) Tareas del hogar. (4) Jubilada. (5) otro: _____

15. ¿Cómo pagas tus estudios?

(1) Yo mismo con mi sueldo.

(2) Lo pagan mis padres.

(3) Recibo beca de la UANL.

(4) Otro tipo de apoyo: _____

I. Estas preguntas son acerca de las metas que probablemente tengas a futuro. Indica para cada una de las metas **¿Qué tan importante es para ti esta meta? y ¿Qué tan seguro (a) estas de poder lograr esta meta?** Utiliza la escala entera para indicar tus respuestas a cada ítem. Así que algunas respuestas estarán al extremo inferior, otras en medio y otras en el extremo más alto. Encierra en un círculo tu respuesta.

1. Verme saludable.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

2. Que mi nombre sea conocido por mucha gente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

3. Verme más joven de lo que soy.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

4. Ser una persona muy rica.

Importancia	No es	Un poco	Algo de	Bastante	Muy
-------------	-------	---------	---------	----------	-----

	importante en lo absoluto 1	2	importancia 3	importante 4	importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

5. Ser admirado por mucha gente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

6. Trabajar para la mejora de la sociedad.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

7. Sentir me bien con respecto a mi estado físico.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

8. Crecer y aprender cosas nuevas.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

1	lograrlo 2	3	4	5
---	---------------	---	---	---

9. Tener buenos amigos con los que pueda contar.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

10. Que la gente comente con frecuencia lo atractivo que yo luzco.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

11. Tener muchas pertenencias caras.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

12. Compartir mi vida con alguien que amo.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

13. Ser famoso.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
-------------	--------------------------------------	--------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

14. Al final de mi vida, ser capaz de ver hacia atrás y verla con significado y completa.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

15. Tener una relación de pareja con un compromiso formal.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

16. Ayudar a la gente que lo necesita sin esperar nada a cambio.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

17. Mantener mi cabello y mi ropa a la moda.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

18. Elegir lo que yo quiero hacer, en lugar de ser presionado a lo largo de la vida.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

19. Evitar cosas que afecten a mi salud (fumar, alcohol en exceso, etc.)

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

20. Ser exitoso financieramente.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

21. Trabajar para hacer del mundo un mejor lugar.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

22. Conseguir la imagen que siempre he querido.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

poder lograrlo	no poder lograrlo	poder lograrlo	lograrlo	poder lograrlo
1	2	3	4	5

23. Que mi nombre aparezca frecuentemente en los medios de comunicación.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

24. Sentir que hay gente que realmente me ama y a quien yo amo.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

25. Estar relativamente libre de enfermedades.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

26. Apoyar a otros a superarse en su vida.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

27. Saber y aceptar quien realmente yo soy.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante

	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

28. Tener un trabajo donde paguen bien, que me dé un status alto.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

29. Ayudar a los necesitados.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

30. Tener relaciones serias y duraderas.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

31. Tener una imagen que a los demás les parezca atractiva.

Importancia	No es importante en lo absoluto	Un poco	Algo de importancia	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo	Casi seguro de no poder lograrlo	Indeciso de poder lograrlo	Casi seguro de lograrlo	Seguro de poder lograrlo
	1	2	3	4	5

32. Tener dinero suficiente para comprar todo lo que quiera.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

33. Tener mayor conciencia de mis actos.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Puedo lograrlo	Seguro de no poder lograrlo 1	Casi seguro de no poder lograrlo 2	Indeciso de poder lograrlo 3	Casi seguro de lograrlo 4	Seguro de poder lograrlo 5

34. Tener un estilo de vida saludable.

Importancia	No es importante en lo absoluto 1	Un poco 2	Algo de importancia 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
Probabilidad	Muy baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5

II. Lee las siguientes cuestiones y encierra en un círculo una sola opción que sea verdadera para ti.

1. Mientras me encuentro **tomando decisiones sobre mi orientación a futuro**, estoy pensando lo mucho que lo disfruto.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

2. No me siento nervioso (a) acerca de **tomar decisiones sobre mi orientación a futuro**.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

3. Siento que es mi decisión **elegir mi orientación a futuro**.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

4. Pienso que soy muy bueno **tomando decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

5. Encuentro que **tomar decisiones sobre mi orientación a futuro** es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

6. Me siento preocupado mientras **tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

7. Pienso que soy muy bueno **tomando decisiones sobre mi orientación a futuro**, comparado con otros estudiantes/compañeros.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

8. **Tomar decisiones sobre mi futuro** es divertido.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

9. Me siento tranquilo mientras **tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

10. Disfruto muchísimo **tomar decisiones sobre mi futuro**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

11. Realmente no tengo otra opción en **la toma de decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

12. Me siento satisfecho con mi toma de decisiones sobre **mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

13. Me siento inquieto mientras **tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

14. Pienso que la **toma decisiones sobre mi orientación a futuro** es muy aburrida.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

15. Siento que estoy haciendo lo que realmente quiero hacer mientras **tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

16. Me siento considerablemente hábil para **tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

17. Pienso que **tomar decisiones sobre mi orientación a futuro** es muy interesante.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

18. Me siento presionado mientras **tomo decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

19. Me siento como obligado a **tomar decisiones sobre mi orientación a futuro.**

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

20. Puedo describir la **toma decisiones sobre mi orientación a futuro** como algo agradable.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

21. **Tomo decisiones sobre mi orientación a futuro** porque no tengo otra opción.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

22. Después de **estar tomando decisiones sobre mi orientación a futuro**, me siento muy competente.

No es cierto en lo absoluto	No es tan cierto	Algo cierto	Cierto	Muy cierto
1	2	3	4	5

II. El siguiente apartado es acerca de la influencia de personas importantes en tu vida; tu papá, tu mamá, tus hermanos, amigos y maestros. Por favor lee cuidadosamente cada uno de los ítems en cada apartado.

	Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Mi papá (o tutor) <u>me ha dicho</u> que quiere que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
2. Mi papá (o tutor) <u>aprueba</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
3. Mi papá (o tutor) <u>piensa</u> que yo debería perseguir mis metas.	1	2	3	4	5
4. Mi mamá (o tutor) <u>me ha dicho</u> que quiere que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
5. Mi mamá (o tutor) <u>aprueba</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
6. Mi mamá (o tutor) <u>piensa</u> que yo debería perseguir mis metas.	1	2	3	4	5
7. Mis hermanos (as) <u>me han dicho</u> que quieren que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
8. Mis hermanos (as) <u>aprueban</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
9. Mis hermanos (as) <u>piensan</u> que yo debería perseguir mis metas.	1	2	3	4	5
10. Mis amigos (as) <u>me han dicho</u> que quieren que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
11. Mis amigos (as) <u>aprueban</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
12. Mis amigos (as) <u>piensan</u> que yo debería	1	2	3	4	5

perseguir mis metas.					
13. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional <u>me han dicho</u> que quieren que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
14. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional <u>aprueban</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
15. Mis maestros (as) de Orientación Vocacional <u>piensan</u> que yo debería perseguir mis metas.	1	2	3	4	5
16. Mis maestros (as) Tutores <u>me han dicho</u> que quieren que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
17. Mis maestros (as) Tutores <u>aprueban</u> que persiga mis propias metas.	1	2	3	4	5
18. Mis maestros (as) Tutores <u>piensan</u> que yo debería perseguir mis metas.	1	2	3	4	5

ANEXO 7**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA AUTORIDADES DE LAS
DEPENDENCIAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

Monterrey, N.L. a 16 de Mayo de 2013.

A quien corresponda
Presente.-

Por este conducto me dirijo a usted para solicitar autorización a la alumna, Karla Magdalena Delgadillo Salazar, quien cursa el Cuarto Semestre del Doctorado en Filosofía con especialidad en Psicología de la Facultad de Psicología de esta Universidad, quien está realizando su tesis "Orientación Futura en estudiantes de nivel medio superior: metas, autoeficacia, motivación e influencia social", para que pueda llevar a cabo la aplicación de un instrumento a una muestra de la población total de la dependencia a su cargo.

Atentamente

DR. MANUEL GUADALUPE MUÑÍZ GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS

ANEXO 8

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mayo, 2013

La dependencia con número 2123 de la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra haciendo un estudio que servirá para conocer las metas, la autoeficacia, la motivación e influencia social en la toma de decisiones para la orientación futura que tienen los estudiantes de nivel medio superior.

A través de la presente hago constar que quienes están realizando el estudio me han explicado que este servirá para conocer las metas, la autoeficacia, la motivación e influencia social en la toma de decisiones para mi orientación futura.

Así mismo, me han informado que los datos demográficos (edad, sexo, escolaridad, datos de los padres, etc.) y los resultados del total de reactivos del instrumento serán analizados, discutidos y utilizados para su publicación en revistas científicas internacionales y en textos especializados.

Con el conocimiento de que nunca seré identificado y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal. Los resultados se analizarán como grupo y mi nombre no aparecerá en la publicación.

Una vez informado de todo lo anterior yo, _____, con matrícula o número de identificación institucional _____ alumno (a) de Nivel Medio Superior, hago constar a través de la presente que autorizo y acepto participar en el estudio titulado **“ORIENTACIÓN FUTURA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR: METAS, AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN E INFLUENCIA SOCIAL”**.

ATENTAMENTE

M.A. Karla Magdalena Delgadillo Salazar.
Investigadora

Firma

Dr. Manuel Guadalupe Muñíz García.
Investigador

Firma

Solicitan el consentimiento informado:

Dependencia No. 2123 de la UANL.